

Mujeres y niños en la cárcel. Lectura y escritura dentro y fuera de la Unidad 33

Claudia Molinari | Graciela Brena
Coordinadoras

E. Raúl Zaffaroni
Prólogo

Mujeres y niños en la cárcel.

Lectura y escritura dentro y fuera de la Unidad 33

Coordinadoras

Claudia Molinari | Graciela Brena

Autoras

Claudia Molinari | Graciela Brena | Leticia Anthonioz
Blanc | Vilma Pailos | Guadalupe Borda | María del Pilar
Soulé | Claudia Burgos | Yésica Soledad Arenas

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Extensión Universitaria
Colección *Andamios*, Serie Experiencias

Director de Colección

Jerónimo Pinedo /Secretario de Extensión FaHCE

Editora de Colección

Candela Victoria Díaz /Secretaría de Extensión FaHCE

Diseño de Colección

Alejandra Gaudio /Área de Diseño y Comunicación Visual FaHCE

Diseño de Serie

Valeria Miccio /Área de Diseño y Comunicación Visual FaHCE

Edición

Natalia Corbellini / Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión FaHCE

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa por medio del sistema de pares de doble ciego organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1653-2

Colección *Andamios*, 2

Serie Experiencias

Cita Sugerida: Molinari, C. y Brena, G. (Coords.). (2018). *Mujeres y niños en la cárcel. Lectura y escritura dentro y fuera de la Unidad 33*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios, 2. Experiencias). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/series/andamios>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Andamios I Serie Experiencias

La Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación pone a disposición del público **Andamios**. Una colección de libros de extensión universitaria que se propone estimular reflexiones teórico-metodológicas, difundir experiencias y producir herramientas para el trabajo común con los actores en el medio social. Todos los libros de esta colección fueron sometidos a evaluación por medio del sistema de pares de doble ciego.

En esta ocasión presentamos un nuevo libro de la colección que integra la **Serie Experiencias**: relatos y análisis de la tarea extensionista. *Mujeres y niños en la cárcel. Lectura y escritura dentro y fuera de la Unidad 33* es el resultado del trabajo conjunto entre el proyecto de extensión UNLP «Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas» (2010-2015); las mujeres, niñas y niños que viven en la Unidad 33, y la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Prof. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mg. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Proyecto de Extensión UNLP

Lectura y escritura en la Unidad 33.
Madres, niños e instituciones educativas

Directora

Claudia Molinari

Co-directora

Adriana Bello (2011-2013)

Responsable por la Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE

Vilma Pailos (2011-2015)

Coordinadora

Graciela Brena

Equipo

Leticia Anthonioz Blanc, Yésica Arenas, Claudia Bardín, Mariela Boccia, Lucía Bondoni, Guadalupe Borda, Martín Broide, Claudia Burgos, Estefanía Dubois, Marcela Errandonea, María Julia Feijo, Solange Filipini, Belén Giovannone, Michel Ostrowiecki, Silvina Philip, Ana Inés Sadaba, Antonella Sánchez Gusmán, María del Pilar Soulé, Paula Videla, Estefanía Villalba

Agradecemos

A la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata, donde se originó este Proyecto y a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde continúa en la actualidad, por los aportes materiales y su respaldo incondicional en defensa de los derechos educativos de quienes viven en prisión.

A Ani Siro y a Martín Broide, por compartir su sensibilidad y su mirada poética sobre el mundo; por su experiencia vital, arriesgada y transformadora a favor de los derechos culturales.

A las directoras y asesoras de la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación con quienes compartimos el compromiso de llevar adelante este Proyecto.

A las inspectoras, equipos directivos y docentes de los jardines de infantes N° 909, 963 y 964 de Los Hornos por abrirnos las puertas para pensar juntas mejores condiciones de enseñanza y para fortalecer vínculos entre el jardín y las madres privadas de su libertad.

Al equipo directivo y docente del Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP por su interés y colaboración en las actividades que impulsamos.

A la Lic. Gabriela Ríos, que desde el área de Cultura del Servicio Penitenciario Bonaerense ha apoyado este Proyecto gestionando acciones que posibilitaron su desarrollo.

Al equipo del canal Ronda PakaPaka con quienes compartimos enriquecedoras jornadas de trabajo.

Al Lic. Juan Martín Ramos Padilla y a su equipo de la Dirección Provincial de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires por atender nuestras inquietudes e impulsar acciones a favor del trabajo con mujeres y niños en la cárcel.

A todos los que formaron y forman parte del equipo de este Proyecto por poner el cuerpo y el alma en cada jornada de trabajo, dentro y fuera de la Unidad 33.

Por último, nuestro especial reconocimiento a las mujeres, niñas y niños que entre lecturas, juegos y canciones nos enseñaron más acerca del sentido y el valor de las palabras, los silencios y las miradas.



Índice

| | | |
|---|---|-----|
| ■ | Prólogo | 11 |
| ■ | Introducción | 15 |
| ■ | Capítulo I - Mujeres y Niños en Contexto de Encierro | 19 |
| | La vida en la cárcel | 21 |
| | Derecho y oportunidad para ejercer prácticas culturales en interacción social | 26 |
| ■ | Capítulo II - La Ronda en la Cárcel | 33 |
| | Dos talleres en simultáneo | 35 |
| ■ | Capítulo III - El Taller de las Mujeres | 47 |
| | Lectura literaria e intercambio entre lectores | 49 |
| | Lectura de cuentos y escritura de una historia para los niños | 60 |
| | Libros para niños comentados por las mujeres..... | 60 |
| | Producción de una historia para los niños..... | 64 |
| | Primeras ideas..... | 64 |
| | Algunos acuerdos | 69 |
| | Escritura y presentación de la historia | 72 |
| | La Ronda de las mujeres según sus protagonistas..... | 76 |
| ■ | Capítulo IV - El Taller de los Niños | 93 |
| | Lecturas, juegos y canciones en la cárcel | 95 |
| | Momento de exploración de libros, lectura e intercambio entre lectores..... | 96 |
| | Momento de juegos..... | 99 |
| | Momento de rondas, títeres y canciones | 105 |
| | Exploración y lectura de libros | 106 |
| | Rondas en torno a la palabra y al libro | 108 |
| | Aproximaciones a las obras y apropiación en sucesivas relecturas. La subjetividad del lector. | 112 |

| | |
|---|------------|
| La Ronda de los niños en opinión de las madres | 125 |
| ■ Capítulo V - El derecho de las madres a participar en la educación de sus hijos..... | 134 |
| Traspassar muros: acciones coordinadas dentro y fuera de la prisión | 136 |
| Intercambios entre madres y maestras: el cuaderno de comunicaciones | 139 |
| Las madres seleccionan y recomiendan libros para leer en el jardín..... | 145 |
| ■ Comentarios finales | 155 |
| ■ Anexos | 161 |
| El Proyecto de Extensión en co-gestión con la Dirección Provincial de Educación Inicial | 161 |
| Informe de la Dirección Provincial de Educación Inicial sobre las acciones realizadas en el marco del Proyecto de extensión | 166 |
| Experiencias y logros a partir de un trabajo intersectorial. | 171 |
| ■ Bibliografía | 176 |
| Marco legal | 176 |
| Textos literarios citados | 177 |
| Fuentes Bibliográficas..... | 180 |

Prólogo

El presente trabajo de investigación y acción es resultado de un maravilloso esfuerzo que, al tiempo que lleva sueños y estímulos a un mundo olvidado, tratando nada menos que de impulsar creatividad entre sus habitantes, nos permite atisbar las vivencias de numerosas víctimas de discriminación.

Cualquiera sea el delito cometido –sin contar con que en algunos casos ni siquiera se sabe si se cometió un delito–, todo ser humano *debe ser* tratado como persona. No obstante, lamentablemente el *deber ser* no se convierte automáticamente en *ser*.

La mujer en prisión ha sido históricamente ignorada, diría que *invisibilizada*, no sólo en la parafernalia televisiva ni en la de los políticos inescrupulosos que parecen haberse convertido en vendedores de productos de seguridad privada, sino en la propia teoría criminológica.

La misoginia penal y criminológica se extiende desde el medioevo hasta casi nuestros días. Por lo general, cuando la criminología –y los medios de comunicación– se ocuparon de la *mujer delincuente*, señalan su conducta como *no femenina*, o sea, que el *delito femenino* sería producto del apartamiento de las pautas de género que el patriarcado asigna a la mujer.

Muchos son los factores que han contribuido a esta *invisibilización*, sin duda todos tributarios del marco general del patriarcado. No obstante, puede que no sea menor el hecho –por lo general escondido– de que la criminología

nació mucho antes de lo que suelen indicar sus partidas de nacimiento oficiales, con la caza de brujas. Los demonólogos fueron los primeros criminólogos etiológicos.

Salvando las distancias en cuanto a los conocimientos más o menos científicos, lo cierto es que los primeros criminólogos quemaban mujeres legitimando su genocidio con argumentos de reduccionismo biológico, al igual que el insólito libro de Lombroso y Ferrero, escrito cuatro siglos más tarde.

Si bien no pueden desconocerse los estudios referidos al tema en las últimas décadas (en especial escritos por mujeres) lo cierto es que en criminología, el volumen bibliográfico dedicado a la mujer es infinitamente inferior al referido al hombre o a temas generales.

Las instituciones totales, por cuidadas que sean, no pueden eliminar sus caracteres estructurales. Es inevitable el deterioro que provocan en la persona, en especial el condicionamiento regresivo y en buena medida neutralizador del proceso de socialización. A este fenómeno debe agregarse que en el caso de las mujeres en prisión, desde antes de la institucionalización, padecen los efectos de la discriminación de las mujeres en toda sociedad *machista*.

No obstante, el deterioro institucional y la discriminación corriente de la mujer están muy lejos de agitar todos los problemas. La prisionización –como es sabido– se reparte en la sociedad selectivamente como una enfermedad infecciosa y, por ende, capta a los más vulnerables, en particular a los ya discriminados por clase, etnia, pretexto racial, etc. Por eso, la mujer en prisión, por lo general, es víctima de una discriminación múltiple.

La prisión, además, es una institución con equilibrio precario entre la población prisionizada y el personal penitenciario. Este último teme que cualquier innovación pueda generarle problemas y, por eso, mira con desconfianza todo lo que altere la rutina reiterativa en su actividad. Además, como no todo es como *debe ser* en las prisiones, le desagrada que personas ajenas a la institución observen su funcionamiento.

Por regla general, estos temores obedecen a que el personal penitenciario está sometido a un régimen disciplinario jerárquico y rígido, o sea que, en definitiva, se halla en cierta medida también institucionalizado. Tengamos en cuenta que por lo general se lo suele subestimar y apenas se le reconoce la condición de funcionario de seguridad. Lamentablemente, los problemas que nos deja espiar este libro no terminan aquí. En efecto, la pena, al menos desde que se dejaron de lado las teorías de la *corrupción de la sangre*, es algo personal, cuyos efectos no deben trascender a terceros inocentes. De cualquier manera, sabemos que es inevitable que trasciendan: un padre preso repercute sobre el nivel de ingresos y, por ende, en la condición de vida de los hijos.

En el caso de la mujer la trascendencia es aún mucho mayor: los niños están en prisión, son presos también ellos, y cuando superan la edad de permanencia en la prisión, pasan a los abuelos o familiares. La separación de la madre de los niños y de los adolescentes no es un hecho menor en cuanto al proceso de socialización de éstos, como en lo que hace a las cicatrices afectivas que eso provoca en el chico y en sus posibles efectos sobre su personalidad y conducta futura.

En medio de la irracionalidad de un mundo donde avanza un *neototalitarismo* que se traga a la política con invocación de una pretendida *libertad de mercado* que él mismo destruye, me pregunto cómo es posible que nadie se percate de que no podemos corregir errores de conducta condicionando otros iguales o peores; no podemos hacernos cargo de desviaciones primarias condicionando otras secundarias muchas veces más graves.

Pero profundizar en esta última reflexión nos llevaría a cuestiones mucho más complejas, como pensar en la posibilidad de que algunos se percaten, pero consideren funcional al poder que pretenden, la producción de nuevas desviaciones. De momento, leamos el libro y felicitemos el esfuerzo de quienes logran despertar creatividad en condiciones que, sin duda, se inscriben entre las más negativas de nuestra estratificada y discriminatoria sociedad.

Buenos Aires, agosto de 2017.

E. Raúl Zaffaroni

Profesor Emérito de la Universidad de Buenos Aires

Introducción

En esta publicación colectiva analizamos parte del trabajo realizado entre los años 2010-2015 en el marco del Proyecto de Extensión «Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas»¹, co-gestionado desde su inicio con la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires².

La Unidad Penitenciaria N°33 (UP33) del Servicio Penitenciario Bonaerense – ubicada en la localidad de Los Hornos, La Plata– es una cárcel de mujeres con pabellones que albergan a madres con hijos de 0 a 4 años y mujeres embarazadas, con una numerosa población infantil que varía entre 70 a 80 niños.

El propósito del libro es aportar documentación y análisis de las situaciones educativas no escolares en torno a la lectura y la escritura que desarrollamos en dicha unidad con grupos de niños multiedad y con grupos de mujeres, así como otras acciones a favor del derecho de las madres de participar de las actividades escolares de sus hijos fuera de la unidad penitenciaria. Los resultados de este trabajo ponen en evidencia cómo mujeres y niños pueden ejercer sus derechos culturales cuando tienen oportunidades dentro y fuera de la prisión. Cabe mencionar que sin querer ocultar los usos sexistas del lenguaje, para

1 Este proyecto fue incorporado en diciembre de 2015 en la base de datos internacional Effective Literacy Practice del Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, UNESCO (<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=16&country=AR&programme=242>).

2 En los Anexos se presenta la descripción del Proyecto y un breve informe de la Dirección Provincial de Educación Inicial sobre las acciones realizadas.

facilitar la redacción y lectura en este documento se hace uso del genérico masculino para hacer referencia tanto a varones como a mujeres.

En los distintos capítulos en los que organizamos esta publicación incluimos parte de la documentación recogida durante el trabajo realizado: registros de interacciones verbales, crónicas, entrevistas, producciones escritas, material fotográfico. Esta documentación resultó imprescindible para comprender el funcionamiento de las situaciones propuestas, para identificar avances, revisar decisiones considerando las particularidades del contexto y para incluir las voces de todos los protagonistas.

En el *Capítulo I “Mujeres y niños en contextos de encierro”*, exponemos algunos datos que caracterizan a las unidades penitenciarias de mujeres y que resultan similares a los registrados en la UP33: la violencia institucional, la violación de los derechos humanos y las problemáticas vinculadas al ejercicio de la maternidad. Con respecto al derecho a la educación en contextos de encierro enunciamos algunos de los marcos legales que garantizan este derecho a las personas privadas de libertad. Para finalizar, caracterizamos a las prácticas del lenguaje en torno a las culturas de lo escrito y su valor personal y social en situaciones de interacción entre adultos y con los niños.

En el bloque central del libro, los *Capítulos II a IV*, analizamos las acciones educativas que desarrollamos dentro de la prisión en un espacio no escolar denominado “La Ronda: historias, poesías y canciones”, que es la propuesta de trabajo organizada en dos talleres simultáneos, el taller de los niños y el taller de las mujeres. Cada capítulo desgana un aspecto particular.

En el *Capítulo II*, “La Ronda en la cárcel”, caracterizamos el inicio de la propuesta en torno a la lectura, escritura y otras prácticas culturales y sus transformaciones atendiendo a las particularidades del contexto.

En el *Capítulo III*, “El taller de las mujeres”, analizamos algunas situaciones de lectura literaria sobre temáticas y materiales del mundo de los adultos en situaciones de mesa de libros, lecturas compartidas en voz alta y préstamo de libros para leer en los pabellones. Describimos las propuestas, conceptualizamos el sentido de las interacciones entre las participantes y con el material, las intervenciones de las coordinadoras del taller, las decisiones didácticas atendiendo al contexto donde se desarrollan y sus resultados. Analizamos también otro tipo de situaciones donde las participantes leen cuentos infantiles con el propósito de escribir una historia para los niños que presentarán como pequeña obra teatral. Exponemos los distintos momentos de esta propuesta: lectura de cuentos y decisiones sobre la propia historia, previsiones sobre la escritura, producción y revisión del texto, confección de personajes y presentación de la obra. Para finalizar, compartimos algunos resultados del trabajo con libros y lecturas a partir de entrevistas realizadas a un grupo de mujeres.

En el *Capítulo IV*, “El taller de los niños”, describimos la organización del taller atendiendo a las características del grupo multiedad y del contexto: momento de trabajo con libros y lectores, momento de juegos y actividades con rondas, títeres y canciones. Abordamos en particular las situaciones de exploración y lectura de libros con la participación de madres y niños de distintas edades. En estas

situaciones analizamos las aproximaciones infantiles a las prácticas de lectura, las oportunidades de expresión de la propia subjetividad en interacción con otros y la importancia del préstamo de libros para la lectura en los pabellones. De manera particular, conceptualizamos las intervenciones de las educadoras en el desarrollo de las propuestas del taller. Para finalizar, exponemos algunos resultados del trabajo a partir de entrevistas realizadas a las madres.

En el *Capítulo V*, “El derecho de las madres a participar de la educación de sus hijos”, exponemos acciones coordinadas dentro y fuera de la cárcel con los jardines de infantes donde asisten los niños atendiendo al derecho de las madres de conocer y participar de las actividades escolares de sus hijos. En particular, analizamos la comunicación escrita entre madres y maestras así como una propuesta de lectura literaria donde las madres seleccionan y recomiendan libros para leer en el jardín.

Los comentarios finales recogen los resultados expuestos en los distintos capítulos y las acciones que deberían impulsarse a favor de ampliar las oportunidades educativas de mujeres y niños dentro y fuera de la prisión.



Mujeres y Niños en Contexto de Encierro

"(...) hay espacios y momentos en los que –a pesar de todo– el sujeto escapa de la clausura, a la determinación que el poder (...) le impone. El sujeto (...) es siempre sujeto del deseo: esto implica que habrá siempre motivos que lo impulsen a nuevas experiencias"

Ministerio de Educación
de la Nación (2010, p. 44)



La vida en la cárcel

La UP33 posee rasgos similares a los descritos en estudios e informes sobre unidades penitenciarias de mujeres. A continuación, presentamos de modo sintético los aportes de dichos trabajos a efectos de describir algunas características del tipo de institución en la que se desarrolla el Proyecto.

Las cárceles son instituciones totales -en términos de Goffman (2004)– ya que se caracterizan por ser un lugar de residencia y de trabajo donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. La tendencia absorbente o totalizadora de la prisión está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social de forma material: puertas cerradas, altos muros, alambres de púa. En palabras de Foucault, la caracterización de estas instituciones tienen en primera instancia la curiosa propiedad de contemplar el control sobre la totalidad del tiempo de los individuos: son, por lo tanto, unas instituciones que se encargan en cierta manera de toda la dimensión temporal de la vida de los individuos y también de sus cuerpos (Foucault, 1973).

Desde su ingreso, el interno descubre que ha perdido ciertos roles en virtud de la barrera que lo separa del mundo exterior. El proceso mismo de admisión acarrea típicamente otros tipos de pérdidas y mortificaciones. Apenas entra, se lo despoja de “lo propio” y se inicia un proceso de corte que aísla a la persona de los roles del pasado. Depresiones y humillaciones suelen formar parte de dicho proceso.

En la prisión todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Todas las actividades están estrictamente programadas y se imponen mediante un sistema de normas formales explícitas y a través de un cuerpo de funcionarios destinados al control; un control que debe mantenerse sin tomar en consideración el bienestar del individuo a favor de la obediencia.

En el marco de esta consideración general acerca del tipo de institución, las cárceles de mujeres presentan, a su vez, rasgos particulares señalados en diversos trabajos de manera coincidente (Comisión Provincial por la Memoria-Comité Contra la Tortura, Informe anual, 2010 y 2011; Añños, 2010).

La cárcel reproduce las desigualdades de género existentes en la sociedad y las acentúa. El rol asignado a la mujer en una sociedad está directamente relacionado con la manera de tratar su criminalización. Bodelón González destaca la coincidencia de estudios internacionales en torno a tendencias semejantes constatadas en los centros penitenciarios femeninos en los últimos decenios, en cuanto a su fracaso como instrumentos de “resocialización e integración”. Son maquinarias que causan daño y suman violencia a las violencias ya vividas, hecho que “profundiza las brechas sociales, excluye a los ya excluidos y refuerza los patrones de género que provocan desigualdad y sufrimiento” (CELS, MPDN, PPN, 2011, p. 10).

En palabras de la autora, los estudios subrayan “la necesidad de puntualizar la complejidad de las exclusiones en el caso de las prisiones de mujeres, y la forma en que

los procesos de criminalización femenina se nutren de los colectivos de mujeres económica, social y culturalmente más fragilizadas” (2011, p. 10). La mayoría de las mujeres que se encuentran privadas de su libertad pertenecen a sectores sociales en situación de vulnerabilidad: madres solas, con muchos hijos y con pocos recursos.

En el mismo sentido, Galera García (2008) expone acerca de la coincidencia de un patrón común en todos los países. Entre otros rasgos, señala que suelen ser mujeres jóvenes, marginadas socialmente y frecuentemente de minoría étnica, con un bajo nivel de estudios y formación laboral, desempleo, falta de vivienda y enfermedad física y/o mental, historial de maltrato y abusos sexuales, elevado porcentaje de madres solteras o separadas con varios hijos o con su pareja también en prisión.

Desde la perspectiva de género, el fenómeno de la privación de libertad en las mujeres “transforma al ámbito carcelario en un espacio en el que –además de cumplir con la función de ámbito para la ejecución de la pena– se impone a través de dicha ejecución una variedad de pautas de conducta y actividades destinadas a reafirmar el rol genérico asignado social y culturalmente a la mujer” (Arduino, Lorenzo y Salinas, 2008, p.11).

Al considerar que la cárcel fue hecha para los hombres, las mujeres se encuentran con situaciones que reafirman su rol social como mujeres y por lo tanto, sufren una doble estigmatización, es decir, dentro y fuera del sistema, al no cumplir con el “deber ser” femenino impuesto por la sociedad. Se consideran doblemente vulnerables: por su condición de mujer y por estar privada de su libertad.

De esta manera son ignoradas por el sistema penitenciario en cuanto a necesidades específicas de las mujeres y en cuanto al acceso de ciertos derechos que sí gozan los hombres privados de su libertad (Arduino, Lorenzo y Salinas, 2008).

El estudio realizado por el Centro de Estudios Legales y Sociales, el Ministerio Público de la Defensa de la Nación y la Procuración Penitenciaria de la Nación en ocho establecimientos carcelarios del Sistema Penitenciario Federal aporta resultados de gran interés, para comprender mejor el funcionamiento institucional y su impacto en las mujeres (2011). Entre los problemas analizados en 148 entrevistas a mujeres privadas de libertad, la violencia institucional es considerada como “uno de los ejes más graves y brutales por medio del cual se expresa la violación sistemática de los derechos humanos en los contextos de encierro” (CELS, MPD, PPN, 2011, p. 192), con especial atención a las manifestaciones físicas de dicha violencia así como aquella que se ejerce a través de prácticas reglamentadas tales como sanciones disciplinarias, requisas y traslados.

Con respecto a la educación, los resultados señalan que el 64% de las mujeres no realizan ningún curso de educación formal. Entre los motivos indagados, un dato contundente son los obstáculos sostenidos desde la propia administración penitenciaria. Por ejemplo, se superponen los horarios de las actividades formativas con las del trabajo en la misma cárcel.

Al indagar acerca de las formas en que las mujeres se contactan con el exterior, se constata una “brutal ruptura

de los vínculos familiares o afectivos” (CELS, MPD, PPN, 2011, p. 196); un fuerte aislamiento en términos de contacto con sus familiares y allegados en tanto muchas no reciben visitas o las reciben de manera muy esporádica.

La comunicación vía telefónica es una herramienta indispensable para el mantenimiento de los vínculos, fundamentalmente con sus hijos. En términos de aislamiento familiar, se constata que “para 2 de cada 3 mujeres con hijos menores de 18 años el ingreso a la prisión significó una separación total respecto de ellos, puesto que nunca fueron llevados a la cárcel a visitarlas. Por otro lado, sólo el 15% de las detenidas suelen ser visitadas por su pareja o cónyuge, a pesar de que más de la mitad tenía pareja” (CELS, MPD, PPN, 2011, p. 197).

De suma importancia son los resultados en torno al ejercicio de la maternidad de las mujeres que viven en situación de encierro con sus hijos y las detenidas en período de gestación. Según indica la investigación, el trato que reciben es el mismo que el resto de las presas, hecho que las coloca en situación de mayor vulnerabilidad. En cuanto a las madres que viven con sus hijos —entre otros resultados— ninguna consideró las instalaciones del penal como apropiadas para la permanencia de los niños. “La mayoría señaló las nefastas consecuencias del encierro en sus hijos, las malas condiciones de infraestructura y la falta de espacios específicos para el juego y otras actividades infantiles” (CELS, MPD, PPN, 2011, p. 201).

Con respecto a las condiciones del encierro de mujeres y niños alojados en la UP33 diversos informes aportan

datos coincidentes a los expuestos en el citado estudio (Comisión Provincial por la Memoria, Comité Contra la Tortura, 2006, 2007, 2010, 2011). En el transcurso del Proyecto recogimos testimonios de mujeres que hablan en este mismo sentido.

Derecho y oportunidad para ejercer prácticas culturales en interacción social

Las mujeres y los niños, como sujetos de derecho, son ciudadanos que deben tener acceso a la educación. En ese sentido, las instituciones educativas de los distintos niveles de enseñanza deben garantizar las mejores oportunidades de disponibilidad y acceso a diversas prácticas culturales (Constitución de la Nación Argentina, 1994; Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Declaración de los Derechos del Niño, 1959; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1976; Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos [Reglas Nelson Mandela], 2015; Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 2006; Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007; Ley N° 26.695 de ejecución de la pena privativa de la libertad, modificatoria de la Ley N° 24.660, 2011).

Los marcos legales son claros con respecto a los derechos educativos de las personas privadas de libertad. Por ejemplo, en relación a los niños, el artículo 58 de la Ley N°26.206 establece que:

Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial desti-

nada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

En este mismo sentido, el artículo 25, en el capítulo III de la Ley N° 13.688 expresa:

El Nivel de Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio los dos últimos años. El Nivel de Educación Inicial define sus diseños curriculares en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente ley.

Particularmente, el Artículo 26 (inciso i) de dicha ley, propicia que la educación de estos niños se realice fuera del ámbito de encierro.

En razón de estos derechos el Proyecto de Extensión desarrolla diversas acciones educativas con distintos grados de formalización destinadas a mujeres y niños, en particular, en el campo de las prácticas sociales del lenguaje.

Las prácticas del lenguaje en torno a las culturas de lo escrito son formas de relación social, donde la actividad verbal es considerada como cognitiva, social, subjetiva y lingüística (Bautier y Bucheton, 1997). Son prácticas culturales de lectura y escritura que en contextos de encie-

rro están ausentes o circunscriptas a intercambios muy limitados. En coordinación con estas prácticas culturales, otras formas de expresión tales como la música, el cine, el juego y la producción plástica resultan relevantes en tanto derecho y oportunidad de expresión personal y social, de gran valor formativo.

Desde el Proyecto se considera que a partir de las interacciones con libros, lecturas y lectores es posible generar mejores oportunidades para la conformación de una creciente “comunidad” de interpretación, comunidad que puede construir significados compartidos en espacios tanto individuales como colectivos (Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 2000; Bahloul, 2002; Colomer, 1998 y 2005; Ferreiro, 2001; Lerner, 2001; Arizpe y Styles, 2004; Larrosa, 2003; Petit, 2015).

Experiencias documentadas ponen de relieve el valor personal y social de la lectura literaria, su poder reparador en contextos críticos de marginación y encierro, el valor simbólico de “leer entre líneas” la propia historia en la de otros, la posibilidad de ampliar el propio mundo ingresando a otros mundos de ficción (Petit, 1999, 2008; Devetach, 2008; Andruetto, 2009, 2014; Bajour, 2009, 2016; Siro, A., 2002; Montes, 1999a, 1999b, 2007; Peroni, 2003). En palabras de Michèle Petit:

Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia. Es el texto el que ‘lee’ al lector, en cierto modo el que lo revela; es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan (Petit, 1999, p. 36-37).

En este mismo sentido y desde una visión democratizadora de la experiencia lectora agrega:

Los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra, entre líneas. Y desde el momento en que tocan lo más profundo de la experiencia humana, la pérdida, el amor, el desconsuelo de la separación, la búsqueda de sentido, no hay razón para que los escritores no lleguen a todos y cada uno de nosotros.

(Petit, 1999, p. 37)

La experiencia cultural mediada por la palabra en los libros, a través del cine o en los juegos compartidos, introduce en la cotidianeidad del encierro otras relaciones entre adultos y los niños. Aparecen nuevas prácticas y objetos culturales. En estas situaciones, el adulto recobra o descubre nuevos mundos para sí y los comparte también con el niño desde su nacimiento.

Leer, contar historias y jugar con las palabras amplía el mundo de los más pequeños. Y amplía también sus emociones, sentimientos, ideas, palabras propias, el mundo de sus vínculos, favoreciendo el Desarrollo Infantil. Así como se da de mamar o de comer, es necesario ´dar a leer, ´dar a jugar, ´dar a sentir, ´dar a pensar...dar y recibir, intercambiar.

(Bogomolny y otros, 2012, p. 11)

Las experiencias en torno a las lecturas en la primera infancia destacan la importancia de este contacto precoz con los libros y su beneficio en la relación madre-hijo (Patte, 1984, 2014; Reyes, 2001, 2008; Blanco, 2005; Bonnafé, 2008; Zaina, 2004; Bogomolny y otros, 2012; López, 2007, 2013). En palabras de Marie Bonnafé (2008) “sería en vano ocuparse del niño si no nos ocupamos simultáneamente de su entorno más cercano” (p.70). El libro “es un soporte para el intercambio entre niños y adultos y enlaza asimismo al individuo con su comunidad” (Bonnafé, 2008, p. 71). En este sentido, la constitución de espacios inclusivos con mujeres y niños de toda edad es una decisión de particular interés.

Como expone Michèle Petit (2008) a propósito de experiencias de intercambio documentadas en contextos críticos “leer hace hablar a los niños, a los adolescentes o a las personas de la tercera edad, o bien a unos con otros” (p. 121). “Hablar”, es decir, ejercer el derecho a la palabra propia y encontrarse con la de otros en un contexto donde esta forma de relación social es particularmente silenciada.¹

Como hemos expuesto, el Proyecto propone experiencias coordinadas en torno a las culturas de lo escrito y a otras formas de expresión en ámbitos de mayor y menor grado de formalización, tanto para quienes se inician en este tipo de interacción de manera muy temprana, como para quienes han tenido diversas experiencias en el

1 Experiencias de mediación cultural realizadas en espacios no escolares constituyen materiales de referencia para este Proyecto, en especial, las desarrolladas por los integrantes del Proyecto Puentes Culturales coordinado por Ana Siro. Su aporte fue relevante para el diseño de las acciones con las adultas (Broide, 2009; Broide y Herrera, 2009; Siro, 2009, 2012; Siro y Maidana, 2014).

contexto social. Para todos ellos, y en los distintos espacios de intervención, trabajamos desde dos condiciones fundamentales: garantizar la “disponibilidad” de libros organizados en una biblioteca –condiciones materiales para las prácticas de lectura y escritura– y el “acceso” a dichos materiales de lectura a partir de diversas interacciones sociales para su apropiación (Kalman, 2003). Se trata de situaciones educativas cuyo valor formativo ha sido demostrado, en particular, las propuestas didácticas en torno a la exploración de libros y a la lectura colectiva e intercambio entre lectores (Lerner y otros, 1996; Castedo, Molinari, y Siro, 1999; Siro, 2002; Cuter, Lobello, Torres, 2001; Colomer, 2005, 2012; Diseño Curricular de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2007; Kaufman, 2007; Chambers, 2007; Molinari, 2002; 2014; Molinari, Castedo, Dapino y otros, 2008; Bonilla, Goldin y Salabrerria, 2008; Bajour, 2009).

La presencia de libros en nuestra biblioteca fue una condición fundamental para que mujeres y niños tuvieran a disposición materiales impresos de calidad, pero esto solo no hubiera sido suficiente. El desafío del proyecto fue potenciar los contextos de uso y las interacciones sociales a partir de la lectura.





La Ronda en la Cárcel

“Había una vez una palabra redonda, entera, brillante. Adentro de la palabra estaba el mundo y en el mundo estábamos nosotros diciéndonos palabras”.

(Montes, 2007^a; p.24)

“Me uní a La Ronda porque me pareció que es un espacio que está lleno de vida, algo que acá es imposible encontrar, yo lo siento así, algo lindo, se viven sensaciones lindas, de expresiones, de momentos encontrados”.

(Laura, UP33)



Dos talleres en simultáneo

El Proyecto plantea como objetivo general impulsar la creación de un espacio de trabajo no escolar dentro de la cárcel que posibilite la interacción entre mujeres, y entre mujeres y niños, en torno a las culturas de lo escrito y otras formas de expresión.

En este espacio no escolar que denominamos “**La Ronda**: historias, poesías y canciones” (en adelante **La Ronda**) se promueve el derecho de todos a ejercer y ampliar prácticas culturales que en situación de encierro resultan inexistentes o muy limitadas. Nos referimos a prácticas sociales a través de las cuales los ciudadanos tienen oportunidades de recuperar y construir formas de interacción social en torno a la lectura, la escritura y otras formas de expresión vinculadas con actividades musicales, plásticas y lúdicas.

El primer objetivo fue la creación de una biblioteca con textos para adultos, niños y bebés con la participación de las mujeres en la elección de su acervo. Sabíamos que no se trataba de ofrecer solo una biblioteca “armada”, sino de integrar a los usuarios en su gestación y funcionamiento. Iniciamos con un armario, libros donados y otros comprados por el equipo y un conjunto de actividades en torno a dichos materiales. En particular, fueron los momentos de lectura compartida donde las palabras circularon atravesadas por los textos. Tamara comenta su experiencia:

Para mí estaría perfecto que siguieran ustedes incorporando ideas. Eso está bueno, y que nosotras podamos aportar. Pero una biblioteca sola para mí no tiene ningún sentido, sí, o sea, yo voy agarro un libro y ¿con quién comparto lo que leo? (...). Mirá, yo te voy a decir una cosa, para mí estaría mejor eso. Que vengan ustedes, que estén ahí apoyando la lectura. ¿Entendés?

(Tamara)

La entrevistada refiere a la necesaria coexistencia entre disponibilidad de libros y acceso a estos materiales en comunidad. Una biblioteca pero con lectores con quienes intercambiar y con aportes compartidos entre las participantes y el equipo.

En su diseño original **La Ronda** se planificó como un único taller destinado a madres y niños pero fue necesario reformular esta decisión. Desde la primera convocatoria se sumaron mujeres cuyos hijos vivían fuera de la prisión, motivo por el cual se ampliaron las destinatarias. Las participantes expresaban la necesidad de contar con un espacio propio pues solicitaban lecturas y temas de interés personal. Por esta razón **La Ronda** organiza dos talleres: el Taller de las mujeres y el Taller de los niños con madres que desearan participar.

A lo largo del tiempo los talleres funcionaron dos veces por semana y en encuentros de dos horas cada uno en el espacio de la escuela de adultos que existe dentro de la Unidad. Se desarrollaron de manera simultánea en espacios próximos, delimitados pero abiertos que permitían

no perder contacto entre quienes participan en uno y en otro lugar (pequeñas aulas o una rueda de sillas en el hall de la escuela). Esta decisión ha sido central para establecer vínculos de confianza con las educadoras, para facilitar acercamientos cuando madres y niños lo necesitaban, y al mismo tiempo, para planificar situaciones compartidas entre ambos talleres, como por ejemplo, el cierre de la jornada con rondas y canciones. Una decisión que ha favorecido la posibilidad de estar cerca pero separados.

Una dificultad presente a lo largo del proyecto fue la preservación de un clima de intimidad entre adultos y niños, dado que en el espacio físico de la escuela funcionaban también otros talleres destinados a las mujeres.

El taller de los niños y las intervenciones de un equipo del Canal Ronda Paka Paka (años 2013 a 2015) han sido las únicas propuestas destinadas a la infancia dentro de la prisión. En la UP33 los niños no cuentan con un espacio físico propio y acondicionado a sus necesidades educativas; un espacio en el que encuentren en la vida cotidiana experiencias diversas fuera de los pabellones y al que puedan asistir acompañados por sus madres.

Esta realidad no es un dato menor cuando se trata de pensar el lugar de los niños en las instituciones y el derecho de contar con las mejores oportunidades para aprender. Como se expone en el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de Educación Inicial:

“El modo particular de apropiarse del espacio otorga sentido a las acciones didácticas, posibilita o inhibe, según su utilización, el desarro-

llo de las propuestas, es por eso que debe ser considerado como un elemento fundamental a la hora de pensar la tarea: cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo, cómo facilitar su acceso a los niños estructura las acciones pedagógicas”.

(DGCyE, 2012, p. 18)

Desde los inicios, el Proyecto impulsó la creación de una sala de juegos. Si bien en la cárcel ya se cuenta con un terreno lindero a la escuela y con un anteproyecto realizado por la Secretaría de Planeamiento de la Universidad Nacional de La Plata, las gestiones realizadas hasta el año 2015 no lograron efectivizar su construcción.



A favor de los derechos de madres y niños es necesaria la creación de un espacio lúdico multiedad a cargo de docentes especializadas en educación infantil para que niños y bebés puedan compartir diariamente –en horario extraescolar– experiencias formativas en interacción con educadoras y madres dispuestas a participar. Se promueve por tanto la creación de un espacio educativo donde **La Ronda** pueda ofrecer actividades en la vida cotidiana de la cárcel no sujetas al calendario escolar, al mismo tiempo que se impulsa la asistencia y permanencia de todos los niños a los jardines maternos y jardines de infantes de la zona. En tanto otras decisiones promuevan mejores condiciones de vida para mujeres y niños que viven en situación de encierro, la posibilidad de contar con un espacio equipado de manera conveniente atiende a satisfacer una necesidad que por derecho le corresponde a este grupo infantil.

La participación de mujeres y niños en **La Ronda** presenta particularidades que necesitan ser consideradas en la planificación de propuestas educativas en este contexto: la continuidad/ discontinuidad en la asistencia y la inclusión de los participantes en distintos momentos del desarrollo de cada taller.

La asistencia ha sido fluctuante: algunas mujeres asistieron con continuidad; otras de manera discontinua (decisión personal, visita inter-carcelaria, llamadas telefónicas a familiares, trabajos dentro de la Unidad, resguardo físico, estados depresivos, enfermedades, requisas, conflictos internos). Muchas veces por falta de información institucional muchas participantes se incorporaron en el transcurso de los encuentros. La concurrencia de los niños presentó estas mismas características.



A partir del tercer año de trabajo, las autoridades restringieron el permiso a asistir a **La Ronda** solo a madres con hijos en la Unidad. Con el tiempo, y a solicitud del equipo, nuevamente se incluyeron mujeres embarazadas y otras mujeres alojadas sin hijos. La amplitud de la convocatoria ha sido a lo largo de los años motivo de negociación.

La Ronda funcionó con una asistencia mínima de tres participantes y un máximo de diecisiete. Estas fluctuaciones en parte se explican por las razones expuestas aunque también, y muy especialmente, por la modalidad de convocatoria de la institución. En palabras de Laura: “A veces se complica la salida del pabellón porque no sé, por ahí la encargada no nos avisa, no nos dejan salir”.

En el transcurso del Proyecto impulsamos diversas acciones procurando que la información llegase a los pabellones de forma más directa. Además de solicitar la colaboración a las autoridades, distribuimos carteles en cada uno de los pabellones. En los últimos años, el equipo accedió al interior de los módulos que albergan a madres y niños. Este contacto directo no solo permitió la difusión de los talleres y la posibilidad de comunicarles nuestro deseo de compartir la jornada, sino también la posibilidad de acercar información sobre las instituciones educativas a las que pueden concurrir los niños, a la vez que observar y recoger necesidades.

Con respecto al momento de llegada de los participantes a cada taller, no todos se incorporaban desde su inicio ni lo hacían a la vez. Esto podía motivarse en las dificultades de la convocatoria, o por el tiempo que destinaban las madres para recibir a los niños que regresaban del jardín (muchos llegaban a **La Ronda** con sus mamaderas).

De acuerdo con estas formas de participación, en la planificación de los talleres fue necesario definir y sostener con continuidad distintos momentos de trabajo que facilitaran la incorporación de mujeres y niños una vez iniciada la actividad, o bien cuando su asistencia fuera discontinua. El propósito era permitir que cada uno se sumara a la actividad en un espacio más predecible.

Para el Taller de los niños propusimos un primer momento de actividades en torno a los libros e intercambio entre lectores: exploración de materiales por los chicos y lectura por parte de los adultos (educadoras y madres). A continuación, desarrollábamos juegos con distintos materiales para bebés y niños: exploración de objetos, juegos de construcciones, juegos dramáticos (en algunas ocasiones se incluyen de manera simultánea actividades plásticas con hojas y crayones). Luego rondas, juegos corporales, con títeres y canciones. Al no contar con espacio propio, el inicio y cierre de cada jornada incluye actividades de organización del material con participación de madres y niños. Con el tiempo, y a partir de los registros y análisis de la práctica, ajustamos decisiones didácticas e intervenciones a fin de mejorar la propuesta de trabajo.

Por otra parte, el Taller de las mujeres, en general, inicia con una mesa de libros para su exploración e intercambio, actividad a la que se van sumando las participantes. En un segundo momento, lectura y comentario de textos variados. En algunas oportunidades se desarrollan propuestas de escritura, intercambio en torno a cortometrajes, videos con canciones y producciones plásticas. En algunos períodos, predominan temáticas y materiales del mundo de los adultos dada la necesidad expresada de contar con un

espacio propio; en otros períodos, actividades destinadas a los niños, como por ejemplo, producción de material lúdico para *La Ronda*, escritura de obras de títeres, selección y recomendación de libros para ser leídos por las docentes en los jardines de infantes donde asisten los chicos. Para finalizar el taller, canciones de cierre propuestas por el equipo y/o por las participantes compartidas con el espacio de los niños.

En ambos talleres se destina un tiempo para la elección y préstamo de materiales bibliográficos para favorecer la circulación de libros y lecturas en los pabellones. En ocasiones se incluyen además CD con canciones, DVD de películas y juegos de mesa para mujeres y niños.



La propuesta diseñada y la continuidad de las acciones –incluso en días de poca asistencia y con clima muy desfavorable– pueden considerarse decisiones fundamentales para que **La Ronda** sea considerada como un espacio muy valorado por mujeres y niños. En palabras de las participantes:

*Nosotras estamos desesperadas por venir a este espacio... recuperar, como yo digo, la risa que la teníamos olvidada por tanta presión y presión que se vive acá adentro. Recuperar la risa y recuperar un poco la libertad en este espacio, que es lo que nos dan... nos dan la libertad. Me uní a **La Ronda** porque me pareció que es un espacio que está lleno de vida, algo que acá es imposible encontrar, yo lo siento así, algo lindo, se viven sensaciones lindas, de expresiones, de momentos encontrados. **La Ronda** es un espacio que las chicas siempre están esperando, como desesperadas para salir, porque es un espacio lindo, te vas como... como que te hace bien... que te desahogas acá, te hace bien, a cada una de nosotras"*

(Laura)

Es un espacio que yo pienso que es el único que no se tendría que cortar por nada (...) porque es el único espacio entre madres y chicos... lo podemos compartir entre todos y aprender también (...) por eso yo la traía a ella" (refiriéndose a su bebé).

(Romina)

En los comentarios de Laura y Romina, ***La Ronda*** se ha constituido en un lugar de referencia en la vida de la cárcel, en sus palabras "es un espacio que las chicas siempre están esperando"; "es el único que no se tendría que cortar". La apropiación de ***La Ronda*** por sus destinatarios es uno de los mayores logros.



En los siguientes capítulos exponemos acciones y logros en torno a las prácticas del lenguaje, atendiendo a las especificidades de cada taller. Para ello nos valemos del material documental producido por el equipo: un corpus de aproximadamente treinta crónicas y registros de observación de la práctica producidos cada año donde se consignan las propuestas, las particularidades de su funcionamiento y voces de los protagonistas. Incluimos además fragmentos de entrevistas a mujeres participantes de ambos talleres. Para esta presentación decidimos integrar todas las voces y conservar el estilo de relato, propio de nuestros documentos. En primer término, nos referimos al trabajo con las adultas y en segundo término, a las actividades realizadas con los niños.



El Taller de las Mujeres

“Si el poder ha temido tanto la lectura no controlada es por algo: la apropiación de la lengua, el acceso al saber, pero también la toma de distancia, la elaboración de un mundo propio, de una reflexión propia que se hace posible con la lectura, son el requisito previo, la vía de acceso al ejercicio de un verdadero derecho de ciudadanía. Porque los libros lo alejan del mundo un momento, pero después el lector regresa a un mundo transformado y ampliado”.

(Petit, 2008)

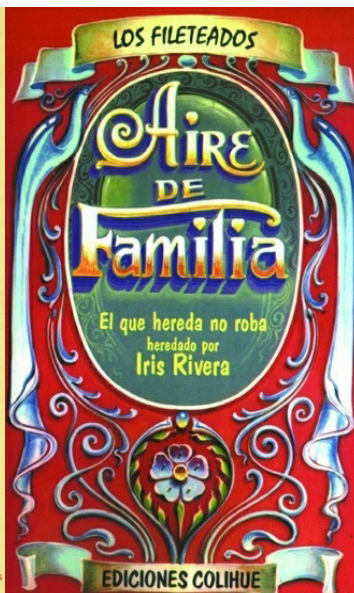
Pablo Neruda



20 POEMAS DE AMOR Y UNA CANCIÓN DESESPERADA

Un clásico indiscutible de la poesía
hispanoamericana

OCEANOexpres



El viaje más largo
del mundo

Gustavo Roldán



Ilustraciones de O'Kif

sm

Lectura literaria e intercambio entre lectores

El taller de las mujeres –como mencionamos en el capítulo anterior– ofreció diversas propuestas de lectura e intercambio entre lectores en mesas de libros, ronda de lecturas, escrituras personales, producciones plásticas, recomendaciones y préstamo de libros para seguir leyendo en los pabellones. En oportunidades, los comentarios también giraron en torno a cortometrajes y a videos musicales.

En algunos períodos predominaron temáticas y materiales del mundo de los adultos; en otros, actividades cuyos destinatarios eran los niños. Para ilustrar ambas propuestas en este capítulo seleccionamos situaciones de lectura literaria e intercambio entre lectores (documentación recogida en el período 2010-2011) y situaciones de lectura de cuentos y escritura de una historia para los niños (registros del año 2014). Nos referiremos en primer término a las propuestas literarias vinculadas al mundo de los adultos.

En todos los encuentros una mesa con libros esperaba a las participantes del taller. Una mesa donde se disponía material variado, seleccionado por el equipo. Entre las primeras lecturas y libros compartidos podemos mencionar los *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda; recopilaciones de coplas, rimas, adivinanzas y piropos de Laura Devetach, Laura Roldán y Carlos Silveyra; *Poemas con sol y son: poesía de América Latina para niños* una selección de autores reconocidos editado por Coedición Latinoamericana; *El túnel* de Anthony

Browne; las antologías de cuentos *Leer por leer* del Plan de Lectura Nacional; entre otros. Cerca de la mesa, integrantes del equipo comentaban y recomendaban algún material. Allí registramos las primeras escenas de lectura.

Algunas leían en silencio y soledad. Otras sabían qué buscaban, elegían libros con poemas de amor o piropos; cada una en lo suyo copiaba sin parar con el propósito de regalárselos a sus compañeros los días de visita. Situación más que razonable en este contexto.

En respuesta a esta situación y con el objeto de propiciar una lectura compartida se incorporaron algunos textos fotocopiados que podrían llevarse, una vez finalizado el encuentro. Aparecieron entonces las carpetas, los sobres con poesías, las biromes, para que cada una pudiera construir su propia antología; también se entregaban las letras de las canciones de cada cierre de jornada para que todas cantaran y para que las conserven como cancionero personal. Un material de su propiedad, muy valorado en este contexto. Estas canciones compartidas conformaron un cancionero colectivo a modo de ritual en el cierre de cada jornada.

Las primeras lecturas compartidas en voz alta fueron realizadas por los coordinadores con textos cuidadosamente seleccionados y que el auditorio parecía disfrutar. En poco tiempo otras voces se empezaron a escuchar con lecturas y comentarios acerca de lo leído.

En el devenir del taller, varios autores circularon en interesantes espacios de intercambio: Liliana Hecker, José

Martí, Federico García Lorca, Antonio Skármeta, Oliverio Girondo, Eduardo Galeano, Julio Cortázar, Juan Gelman, Francisco Urondo, Elsa Bornemann, Gustavo Roldán, Iris Rivera, Graciela Montes, Leo Lionni, Mauricio Rosencof, entre otros. A propósito de la lectura de Julio Cortázar, transcribimos el siguiente relato que recoge los argumentos expuestos por Belén.

Para Belén, la lectura de *Instrucciones para subir una escalera* e *Instrucciones para cantar* de Julio Cortázar fue motivo de enojo: que si era necesario escribir sobre algo tan obvio, que para qué lo había escrito si todos ya sabemos hacerlo; comparándolo con Neruda “este es peor (refiriéndose a Cortázar) porque una cosa que la podría contar en dos renglones la alarga y la alarga... no me gusta, para mí que subestima al lector”.

Invitamos a Belén a leer en voz alta *Instrucciones para llorar* (se podría decir que leyó con un dejo de burla y sarcasmo en reafirmación de sus dichos). El intercambio fue más interesante que con las otras lecturas. Giró en torno a: “si se llora siempre igual y ante cualquier circunstancia”, “si hay una única manera de llorar”, “si en ocasiones se llora fingiendo llorar” y “de por qué lo habrá escrito”... Después de todo y por los intercambios suscitados... Cortázar no le parecía tan malo como escritor.



Más ideas circularon alrededor de otros textos. *La casada infiel* de Federico García Lorca dio vueltas en ***La Ronda*** durante varios encuentros. Se preguntaban si él sabía o no que ella era casada, cuándo se dio cuenta, si lo sabía pero no le importó porque en realidad no la quería para enamorarse, si se enamoró igual.

Miriam: A mí me gusta Lorca porque la fuerza, por pasional.

Dora: Todo lo que escribe es dramático, como en la vida.

Después de las lecturas de *Poema I* de Oliverio Girondo y *Lluvias* de Juan Gelman se abrió este interesante intercambio:

Dora: *A mí me parece que los dos tienen metáforas. Acá (se refiere al poema Lluvias) dice: "a ese cajón o nave o lluvia..." y después cuando dice: "mi vecino nunca le dice palabras de amor a la mujer entra a la casa por la ventana y no por la puerta..." el cajón y la ventana son el alma.*

Karina: *Pero ¿qué es el alma?*

El interés por las preguntas y por la búsqueda de respuestas, no parecían ir en el sentido que escuchábamos desde la institución o de las afirmaciones varias veces escuchadas dentro de la cárcel: "Nada les interesa"; "Les gusta leer pero después no pueden comentar sobre lo leído"; "Todo se va con la visita... mejor no les presten en poco tiempo se quedarán sin libros".

Otras escenas de lectura dan cuenta de más voces, en interacciones más ricas y diversas a medida que los encuentros se sucedían.

Dora eligió leer el Poema N° 20 de Neruda incluido en el libro *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*.

Lidia y Sandra dedicaron su tiempo a explorar los libros de arte. Lidia solicitó que se le lea algunos fragmentos sobre la vida de Picasso. Sandra buscó muy interesada reproducciones de cuadros de Dalí haciendo sus propias interpretaciones sobre algunas de ellas.

Belén leyó un poema de Alfonsina Storni.

Miriam leyó con mucha dificultad la poesía

Confusión de Gironde para sus compañeras.
La Ronda escuchó en silencio respetuoso.

Un miembro del equipo sorprendió con la lectura de una historia que abría un interrogante: *La dama o el tigre*¹.

El clima de lectura poco a poco se fue logrando aunque el lugar lo condicionaba: ruidos ajenos a **La Ronda**, niños paseando carritos cargados de libros y bloques... Aun así, las miradas se fueron encontrando. Las vimos atrapadas en la historia, en el misterio que avanzaba a medida que avanzaba el relato... y el inesperado final. El enojo por el final abierto fue generalizado. Sandra comentó sonriendo: "ahora empieza otra vez la polémica, como el otro día con la frase sobre el amor que leí yo". Micaela pidió si se podían hacer algunas fotocopias para tenerlo.

Varias participantes se quedaron con intriga sobre *La dama o el tigre*. La relectura fue solicitada y las dudas y discusiones siguieron durante un par de encuentros, trasladando incluso esas inquietudes a la escuela y al pabellón. Seguían ancladas en el texto buscando sentido –"si de la puerta había salido la dama o el tigre"– como obstinadas lectoras en búsqueda de certezas, pues se habían enfrentado por primera vez a la incertidumbre de un final abierto.

Después de la exploración y elección de libros presentados en la mesa, eran ellas las que ahora pedían leer para

1 Cuento de Frank Stockton de final abierto en versión de Gustavo Roldán (Roldán, 1995).

compartir con el grupo. Más lectoras y mayor interacción. Los relatos de humor de *El enmascarado no se rinde* y las adivinanzas de *Barril sin fondo* eran libros elegidos para leer, aunque los más solicitados seguían siendo los de amor. “Amores y desamores” fue entonces una temática propuesta por el equipo durante un cuatrimestre.

La preparación de una breve presentación o “función” de lectura para otros en torno al tema “amores y desamores” fue una actividad compartida en la que seleccionaron el material, prepararon las lecturas y definieron el destinatario.

Para la selección del texto mediaron lecturas compartidas pensando en la función. La lectura del *Romance del Conde Olinos* y, especialmente, el *Romance del Enamorado y la Muerte* a cuatro voces fue impactante para el grupo. A partir de esta lectura no hubo dudas, el *Romance del Enamorado y la Muerte* sería el texto para la función. Entre risas nerviosas y divertidas, dos grupos de mujeres con atuendos ensayaron lecturas. Aquí, nuevas voces se escucharon leer: Micaela y Marcela lo hacían por primera vez.

El romance ensayado en ***La Ronda*** y en los pabellones se presentó ante las alumnas de la Escuela de Adultos por Micaela, Marcela, Miriam y Mara. Esto despertó en otras internas el deseo de incluirse como lectoras. Así Catalina, como alumna de la escuela, fue invitada para leer algunos relatos de *El enmascarado no se rinde*. Ella preparó su lectura para las mujeres del taller y comentó: “*como no veo muy bien me cuesta leer, entonces me lo aprendí de memoria*”.

La presencia de Catalina en el espacio de La Ronda y de la escuela generó nuevos lazos mediados por la lectura. Y con ellos, mejores oportunidades para ella y para otras que, en distintos lugares de la UP33, pudieron reencontrarse y participar en comunidad.

“Aromas y recuerdos”, “el hechizo de la luna”, “el humor”, “historias de vida” fueron otros núcleos temáticos que sucedieron a *“amores y desamores”*. En algunos casos, propuestos por el equipo, en otros casos solicitados por las mujeres. Junto a las lecturas incluimos proyecciones de videos, películas de humor, presentaciones en Power Point con textos poéticos y canciones referidas a las diferentes temáticas.

Desde los recuerdos, y a partir del libro *Memorias del calabozo* de Mauricio Rosencof y Eleuterio Fernández Huidobro que una de las participantes había llevado en préstamo al pabellón, seleccionamos uno de sus relatos para leer: *“La primera ventana”*, carta que Huidobro escribe para su compañera donde relata la experiencia de tener una ventana en la celda y la aventura de ver, entre otras cosas, la luna y las estrellas. A partir de ello, todo fue hablar de la luna. Así, las lecturas y los temas se iban enlazando.

La decisión de sostener diversas temáticas durante uno o dos meses enriqueció los intercambios. Observamos cómo un comentario llevaba a otro, un texto se vinculaba con otro y abrían a nuevos comentarios pero no solo en el tiempo del taller sino también en otros tiempos y espacios, como el de la vida cotidiana en el pabellón.

Un grupo de mujeres comparten su experiencia a partir de la lectura de la carta de Fernández Huidobro:



Marta: *El otro día nos pasó algo parecido a nosotras. Estábamos mirando el cielo por la ventana del pabellón... (dirigiéndose a Miriam) ¿Te acordás?*

Miriam: *Sí, mirábamos las estrellas, la lluvia de estrellas.*

Tamara: *Nos quedamos mirando las estrellas para ver si veíamos caer alguna.*

Marta: *Y vimos cómo la luna se iba escondiendo, como atrás de una línea y nos pusimos a pensar que ahí podía estar el río.*

Miriam: *Porque la luna siempre baja para buscar agua.*

Marta: *Miriam nos contó del lucero, pero no lo vimos y después... una palabra trae a la otra, terminamos hablando del cometa Halley. Como pasa acá, en **La Ronda**.*

Como se advierte, los intercambios del taller se sostienen también en el pabellón e introducen nuevas interacciones verbales y otras miradas más allá del encierro.

La búsqueda de continuidad orientó no solo las decisiones en cuanto a la organización del tiempo en momentos de trabajo que se sostuvieron a favor de la inclusión de sus participantes (recordemos los momentos sucesivos de mesa de libros/ lecturas e intercambios /canciones de cierre), sino también fundamentó la decisión de mantener algunas temáticas sobre las cuales volver a explorar. Ello permitía a las participantes saber de qué se estaba hablando cuando no se asistía de manera regular, anticipar comentarios personales para un próximo encuentro, pensar con otras para la próxima vez.

En cada jornada los textos pudieron vincularse de distintas maneras y constituirse en referencias comunes para todas las participantes. Aunque las mujeres –salvo excepciones– no fueron las mismas en el tiempo, dichas referencias construidas en la continuidad facilitaban su inclusión en algún momento de esta historia.

Las situaciones de interacción en torno a los libros y a las lecturas no pueden desvincularse del funcionamiento de la biblioteca, que durante algún tiempo estuvo a cargo de las participantes. El préstamo y devolución se fue instalando como posibilidad para las mujeres y los niños, aunque había sido insistentemente desaconsejado desde la institución.

La elección y solicitud de materiales bibliográficos por las mujeres para ser incluidos en la biblioteca, mediados por las diversas y continuas situaciones de lectura e intercambio que hemos mencionado, ha sido un logro obtenido en el desarrollo de este Proyecto y no su condición inicial. Poemas de amor, libros con piropos, materiales sobre la vida de Frida Kahlo o libros de Pablo Neruda fueron ingresados a partir de los pedidos de las internas y en el transcurso de las situaciones propuestas. En este caso, las experiencias lectoras tuvieron repercusiones en la disponibilidad de materiales, a solicitud de las participantes.

Con distintos propósitos las canciones también tuvieron un lugar muy importante en el taller. En ocasiones, los textos dieron lugar a diversos intercambios de sentido. Permitieron establecer puentes entre las propias expresiones musicales y otras propuestas por el equipo, construir un pequeño canon compartido con temas y autores que se repetían en más de un encuentro. En general, y a modo de pequeña celebración, las canciones cerraron cada jornada de taller.

Lectura de cuentos y escritura de una historia para los niños

Libros para niños comentados por las mujeres

En el Taller de las mujeres la selección de materiales ofrecía libros para adultos y para niños, cuya exploración y lectura brindaba posibilidades para introducir comentarios sobre los textos y alusiones personales. En algunas oportunidades, las participantes se negaban a leer ciertos libros de literatura infantil en tanto los consideraban solo para niños. No obstante, cuando algunos de estos libros fueron escogidos y leídos por las educadoras de *La Ronda*, manifestaban particular interés.

Nos interesa mencionar entre los libros que más gustaron y generaron mejores intercambios a Guillermo Jorge Manuel José –escrito por Mem Fox e ilustrado por Julie Vivas– *Cuento gigante* de Elsa Bornemann y *Frederick*, libro-álbum del autor e ilustrador Leo Lionni expuesto en Power Point. El propósito era que las mujeres ampliaran su conocimiento sobre los libros para niños y disfrutaran de estas historias a fin de que pudieran compartirlas con sus hijos o con los hijos de sus compañeras.

Un fragmento del registro de los intercambios en torno a *Frederick*² pone de relieve el valor de los espacios de in-

2 “La historia es una recreación de la fábula de “La cigarra y la hormiga”, pero en la que se valora la actividad creativa. En un campo vive una familia de ratones en la que todos trabajan, todos menos Frederick. Los ratones le preguntan en tres ocasiones qué hace y Frederick contesta que recoge el sol, los colores y las palabras. Cuando llega el invierno, y se agotan las provisiones, Frederick saca las suyas: con palabras evocará la tibieza del sol y la alegría de los colores de las flores; los otros ratones descubrirán la poesía, que es la palabra más esencial, con un poema en el que da sentido a las estaciones. Con esta intervención gana el reconocimiento social como poeta. Ante el halago, el ratón se sonroja, pero dice que ya sabía que era un creador” (Colomer, 2002, p. 186).

teracción entre lectores para la construcción colectiva de sentido, la manera en que las interpretaciones de sus participantes se pueden enriquecer con el aporte del grupo y las intervenciones de la coordinadora del taller. Como veremos en el transcurso del registro Florencia puede dudar de su interpretación inicial al escuchar las ideas de las demás. Lo que aquí se discute es si Frederick –ratón poeta– trabaja o no trabaja.

Finalizada la lectura de *Frederick* por la coordinadora Marta espontáneamente toma la palabra.

Marta: *Él juntaba para cuando no tuvieran qué comer y para poder soportar el frío.*

Florencia: *¡Él era un vago!*

Marta: *El alimento para el cuerpo no, él hacía otras cosas. Lo que él buscaba es como un alimento para el alma. Los otros son más materialistas solo piensan en alimentar el cuerpo.*

Miriam: *Porque ya no tenían nada para comer*

Coordinadora: *El sol y los colores ¿aparecieron allí en el lugar, en la cueva?*

Yole: *No, estaban en su imaginación.*

Miriam: *Lo sentían.*

C: *¿Cómo lo hizo Frederick? (busca la parte y lee) “Cerrad los ojos, ahora os envío los rayos del sol ¿sentís su dorado aliento?” ¿Era la voz de Frederick? ¿Era magia?”*

Yole: *Era con su voz pero lo que les decía... (Entonces se vuelve a la discusión si trabaja o no trabaja)*

Florencia: *No trabaja*

Marta y Yole: *¡Sí trabaja!*

C: ¿Qué trabajos conocen?

Varias: Albañil, bombero.

C: Yo trabajo de maestra.

Florencia: ¡Pero si fuera un bombero estaría apagando el fuego no estaría pensando en cualquier cosa!

C: Eso es cierto pero Frederick no era un bombero (busca la parte y lee) "Pero Frederick tú eres un poeta (...) ya lo sé" ¿Qué hace un poeta?

Miriam: Escribe poesías.

Yole: Poemas

C: ¿El poeta trabaja?

Miriam: Sí, porque escribe libros y cobra por eso.

Florencia: Yo tenía un tío que escribía, él decía que era poeta ¡era un vago! ¡A mí dejame de joder! Yo le diría: ¡querido andá a agarrar la pala y laburá! Encima se iba y le metía unos cuernos a mi tía.

Miriam: Hay poetas y poetas.

Florencia: No sé, puede ser...

C: Los poetas, los músicos, los artistas en general son una parte importante y necesaria en la sociedad son actores sociales de la cultura de los pueblos. Son tan útiles como los albañiles, los bomberos, los maestros o los médicos.

Marta: Hacen bien al alma... ¡y otra vez aparece el alma!

(Asienten mientras ríen).

C: Entonces Frederick ¿trabajaba o no trabajaba?

Varias: Sí, trabajaba.

Marta: *A Frederick los ratones lo necesitaron, les fue útil cuando no tenían nada para comer, gracias a él pudieron resistir.*

Florencia: *¿Fue con la fe?*

Yole: *No, con sus palabras.*

Marta: *Con la manera de decirlas hizo que lo sintieran.*

C: *A ver Florencia, entonces que pensás ahora ¿trabajaba o no trabajaba?*

Florencia: *Pero no los ayudaba a los otros.*

C: *¿Es posible que trabajara pero de una manera diferente a los otros ratones?*

Florencia: *Puede ser...*

(...)

Marta, Yole y Miriam enuncian diversos argumentos a favor del trabajo de *Frederick* cuando dicen: “él juntaba para cuando no tuvieran qué comer y para poder soportar el frío”; “lo que él buscaba es como un alimento para el alma”; “escribe poesías”; “escribe libros y cobra por eso”. Florencia piensa lo contrario: “era un vago”. La coordinadora del taller no desestima las distintas posturas y vuelve a releer algunos pasajes del texto para favorecer la discusión. En estos intercambios, Florencia sostiene su idea inicial con argumentos referidos a su experiencia familiar: “yo tenía un tío que escribía, él decía que era poeta... ¡era un vago! ¡A mí dejame de joder! Yo le diría: ¡querido andá a agarrar la pala y laburá! Encima se iba y le metía unos cuernos a mi tía...”. La relectura y los intercambios posibilitan que Florencia exprese algunas dudas sobre su interpretación inicial: “puede ser”.

Producción de una historia para los niños

Otras situaciones de lectura de libros infantiles se desarrollaron también considerando a los niños como destinatarios. En el año 2013, y como una de las actividades de cierre del año, organizamos con las participantes del taller una obra de títeres: eligieron una versión del cuento “Los tres chanchitos”, entre varias existentes en nuestra biblioteca, y la adaptaron para representarla con títeres que ellas confeccionaron. A fin de dar continuidad a este tipo de propuestas, y como actividad de cierre de 2014, se planificó la producción de una historia para los niños. Nos interesaba plantear una propuesta diferente, de mayor complejidad y de la que ellas pudieran ser autoras. Para algunas mujeres sería una novedad, para otras una oportunidad de incluirse con mayor experiencia por haber participado en la producción anterior. Desde esta experiencia, ellas propusieron la creación de una historia: “podemos escribir un cuento para ser contado a los nenes” (Vanesa). La producción del año anterior había dejado huellas en sus protagonistas.

A continuación, exponemos distintos momentos de este proceso: lectura de cuentos y decisiones sobre la historia a escribir, previsiones sobre la escritura, producción y revisión del texto, confección de personajes y presentación de la obra.

Primeras ideas

Entre los libros elegidos para “inspirar” a las autoras y tomar decisiones sobre su producción proponemos la lectura y comentario colectivo de cuentos conocidos por el

grupo. Se seleccionan cuentos clásicos, algunos ya leídos en el taller y otros incorporados por primera vez: *Alicia en el país de las maravillas*, *Pulgarcito*, *Hansell y Gretel*, *Caperucita Roja*, *El gato con botas* y *La bella durmiente*.

Varios fueron los encuentros que nos dedicamos a leer y conversar sobre lo leído, manteniendo siempre el propósito de producir un cuento propio. Como es característico en este contexto, el número de participantes oscilaba entre tres a siete por encuentro, algunas con asistencia regular, otras de manera menos frecuente.

Marta y Vanesa –las de mayor asistencia– eran quienes comentaban y explicaban el sentido de la tarea a quienes como, Lorena y Verónica, se incorporaban por primera vez.

Marta: *Leímos Alicia en el país de las maravillas y otros cuentos.*

Lorena y Verónica: *¿Para qué?*

Vanesa: *Los estamos leyendo para poder inventar un cuento y hacerles un cuento a los chicos.*

Verónica: *¡Qué buena idea! ¿Y cuándo se lo vamos a leer?*

Más allá de la regularidad de la asistencia de las participantes, el propósito de la producción es claro para el grupo. Verónica, recién llegada, adhiere de manera inmediata a la actividad.

Junto a los clásicos, se relejeron otros cuentos como, por ejemplo, *En el bosque* de Anthony Browne en el que texto e imagen aluden a algunos de los cuentos mencionados.

Las participantes realizan comentarios sobre esta obra:



Verónica: La sombra del niño es un conejo.

Lorena: Todo el bosque está en blanco y negro y el personaje está en color.

Lorena: Podríamos hacer un cuento todo blanco y negro y solo el personaje de color (dirigiéndose a sus compañeras).

Verónica: Sí y con las sombras. Que las sombras sean otra cosa o que cuenten otra historia.

Docente: Me gusta esa idea del cuento paralelo ¿cómo lo haríamos?

Romina: Y como viene haciendo este señor (refiriéndose a Anthony Browne). Por ejemplo, contamos Caperucita Roja y las sombras que cuenten Los tres chanchitos.

(La docente abre el libro y comienza a leer. Las mujeres se quedan en silencio y muy concentradas. Durante la lectura se escuchan algunos comentarios).

Marta: En todos lados dice “papá regresa”.

Verónica: ¿Esa no es Ricitos de Oro? (señalando la imagen).

Docente: Puede ser ¿Alguien conoce a Ricitos de Oro?

(Verónica cuenta que Ricitos de Oro era la nena que se comió la comida de los tres osos).

Lorena: Ese es Hansel y Gretel. Mirá, ahí atrás está la jaula con Hansel.

Romina: Este cuento me hace acordar a Caperucita Roja.

Romina: Este señor se re-copió de Caperucita Roja pero lo escribió como si fuera de la actualidad (refiriendo al momento donde el niño tiene frío y encuentra un saco rojo).

Docente: ¿Se copió o nos quiere comunicar algo sobre lo que le pasa o siente el personaje?

Marta: Para mí que el nene ese leía muchos cuentos clásicos, entonces se lo va imaginando a medida que iba hasta lo de la abuela. Para mí hasta el bosque se lo imaginó.

Verónica: Pero el bosque es real, si la madre le dice que vaya por el camino más largo y no por el atajo.

Marta: Pero no habla de un bosque.

Docente: A ver, se los vuelvo a leer para ver qué dice (lee).

Marta: Para mí que el nene se imagina hasta

el bosque.

Vanessa: *Seguí leyendo Cloty (indicando a la coordinadora que lea ese pasaje).*

Romina: *Casi lo mismo que Caperucita Roja.*

Lorena: *Me gustó, podríamos inventar un cuento para los chicos que estén todos los personajes clásicos pero con una historia inventada.*

Marta: *Sí, está bueno.*

Verónica: *Bueno podríamos ir pensando para la próxima. Igual estos cuentos son para más grande, porque las preguntas que vos hiciste con nosotras con los nenes no las podemos hacer, porque cómo se dan cuenta si esta es Ricitos, si está Hansel.*

Marta: *Pero no vamos a hacer uno igual a este, vamos a inventar uno.*

En el desarrollo de la situación se advierte en sus comentarios el interés de Lorena, Romina, Verónica y Marta por interpretar el cuento atendiendo tanto al texto como a las imágenes, al mismo tiempo que sostienen el propósito de hallar ideas para escribir su propia historia: "Todo el bosque está en blanco y negro y el personaje está en color"; "Podríamos hacer un cuento todo blanco y negro y solo el personaje de color"; "Sí y con las sombras. Que las sombras sean otra cosa o que cuenten otra historia". "Ese es *Hansel y Gretel*. Mirá, ahí atrás esta la jaula con Hansel"; "Este cuento me hace acordar a *Caperucita Roja*. Este señor se re-copió de *Caperucita Roja* pero lo escribió como si fuera de la actualidad", "Pero no vamos a hacer uno igual a este, vamos a inventar uno".

A medida que avanzan en los intercambios es interesante advertir cómo en el proceso de generación de ideas, explicitan opciones a la vez que las revisan en función de los destinatarios. Por ejemplo, la propuesta de Lorena –“Me gustó, podríamos inventar un cuento para los chicos que estén todos los personajes clásicos pero con una historia inventada”– no parece ser muy adecuada para Verónica, quien anticipa que no es una buena opción para la edad. En sus palabras: “Estos cuentos son para más grandes, porque las preguntas que vos hiciste con nosotras con los nenes no las podemos hacer, porque cómo se dan cuenta si esta es Ricitos, si está Hansel”.

Durante estos intercambios la docente enriquece la discusión: recupera algunos comentarios –“Me gusta esa idea del cuento paralelo ¿cómo lo haríamos?”–; pregunta para que consideren relaciones de sentido entre los personajes identificados por las participantes y su presencia en la obra –“¿Se copió o nos quiere comunicar algo sobre lo que le pasa o siente el personaje?”–; relee un fragmento del texto para aportar a la discusión acerca de si el bosque es imaginario o “real” en la ficción –“Se los vuelvo a leer para ver qué dice”.

Algunos acuerdos

Para definir acuerdos abrimos discusiones con las autoras a fin de avanzar en las decisiones: las participantes acordaron que el cuento debía “transmitir valores, ser divertido, entretenido y que emocione a los chicos”; definen lugar y personajes –animales de la granja– atendiendo a las preferencias infantiles por algunos libros que exploran en ***La Ronda*** de manera frecuente. Los niños nuevamente orientaron las decisiones en esta instancia de previsión.

Sobre el inicio del cuento solicitaron ayuda a la docente, quien devuelve al grupo este problema:

Marta: *¿Y cómo va a empezar el cuento?*

Docente: *¿Cómo empezaría para ustedes?*

Verónica: *Estos cuentos que nos leíste hoy no empiezan con “había una vez” podríamos empezar directamente con el personaje... “la rana roja le gusta vestirse de verde”, por ejemplo.*

Dado el interés de escribir un cuento con animales, las coordinadoras del taller acercan al grupo *El viaje más largo del mundo* de Gustavo Roldán³ para avanzar en la definición de la historia.

La lectura del texto generó muchos interrogantes en torno al final. En sucesivas relecturas, las distintas interpretaciones acerca de quién vivía en “ese lugar” no se confirmaban en el texto. En una crónica de ese taller la docente relata:

Vanessa decía que era de la paloma y Romina decía que era del mono, les pregunté por qué y les releía algunos pasajes del cuento; a medida que otras opiniones aparecían, ellas me solicitaban que lo hiciera nuevamente para corroborarlas.

3 En este cuento “Los animales del monte emprenden un viaje en busca de ‘ese lugar’ del que ‘alguien’ les habló. En su camino, el sapo, el ñandú, el piojo, la pulga y el bicho colorado, el tatú, el quirquincho, la paloma y el yacaré tienen que vencer las dificultades del terreno; algunas son muy fáciles para unos y muy difíciles para otros. Así, corren, saltan, vuelan juntos y enfrentan obstáculos hasta que llegan “al lugar” y se van acomodando en el sitio que le parece más confortable a cada uno, aunque... ¿es una casa común y corriente? Sí, es que llegan a donde vive el narrador, que se pregunta: ‘¿Qué hago con todos estos bichos en mi casa?’” (recuperado de: www.Jitanjafora.org.ar/Viaje.pdf).

Las lectoras no solo se acercaban al cuento como escritoras sino también como lectoras interesadas en apropiarse del sentido de la obra. Las sucesivas relecturas dan cuenta de este interés. A partir de las lecturas del texto de Roldán y en diversos encuentros se registran algunas decisiones como documenta una crónica de taller:

Luego de reiteradas lecturas decidimos anotar cosas que no podían faltar en nuestro cuento: título, personajes, dibujos que cuenten algo, final que podamos entender, diálogos, misterios, suspenso, alegría, emociones, chistes. Una vez hecha esta lista, aparecieron los personajes: vaca, perro, gato, chanco, oveja, pato, tortuga, lechuza, paloma, mono, sapo, cocodrilo, serpiente y gallina. Querían escribir una historia donde estos animales hicieran un viaje en busca de “la libertad”. Algunas ideas: “la tortuga podría caminar en el bosque junto con la vaca y se encontraban (en el camino) con un perro que les advertía que la lechuza andaba de chistosa y haciendo reír a todos los que pasaban por ahí”. De esta manera anticipamos una secuencia narrativa que culmina cuando los animales logran vivir fuera de la granja y en libertad.

Las autoras, comprometidas con su producción, necesitaban compartir las decisiones que iban tomando con otros lectores no involucrados en esta tarea. Así, Vanesa invitó a una docente del taller de los niños para que conozca y opine sobre algunas de las ideas que se estaban registrando. La educadora relata esta experiencia:

Vanessa me invita, orgullosa, a que vaya a leer cómo les está quedando el cuento. Cuando entro al salón encuentro a Yesi (coordinadora) y Marta muy concentradas pensando cómo seguir la escritura. Marta me lee lo que previeron hasta el momento: dónde se desarrolla la acción (una granja), los personajes (gallina, vaca, chancho etc.) el sentido del viaje (se quieren ir de la granja en busca de la libertad) cómo pensaron que se van encontrando con otros animales que viven en libertad (serpiente, cocodrilo, águila). Me cuenta que la gallina se encuentra con otro animal, y después con otro y así sucesivamente.

Como se advierte, la producción es muy valorada por sus autoras y desean hacer partícipe del proceso de escritura a otros coordinadores: Vanessa llama a Graciela y Marta es la encargada de comentarle las decisiones tomadas hasta el momento. No hay duda que las participantes se han apropiado de la elaboración del texto.

Escritura y presentación de la historia

El dictado del cuento comenzó con afiches pegados en las paredes. La idea de representarlo con títeres para que fuera más atractivo impulsa el trabajo conjunto con otro taller.⁴

Durante la producción, tanto las coordinadoras como las participantes, consultaban las previsiones registradas y

4 Taller “Abrime la puerta para ir a jugar” a cargo de Roxi Drucker.

releían de manera frecuente el dictado para controlar lo escrito y poder continuar. Las autoras, como se advierte en el siguiente fragmento de crónica, enfrentaron y resolvieron diversos problemas sobre el lenguaje escrito y sus efectos en los niños:

Marta tenía más en cuenta las palabras que utilizábamos, si se repetían o no. Intentaban escribir algunos “comentarios graciosos”, pensando que eso es lo que les gusta a los niños.





Finalizada la producción y revisión del texto, en sucesivos ensayos de lectura y representación se distribuyeron personajes y se incluyeron efectos sonoros durante la presentación a los niños.

El trabajo de producción se gestionó en un clima de intercambios y negociaciones. Como sucede en otras situaciones y contextos, el proceso de escritura es también escenario de algunas discusiones donde se hacen evidentes relaciones de poder. En el transcurso de la escritura del cuento solo en una oportunidad la rivalidad entre autoras motivó el alejamiento de una participante.

El registro colectivo y la conservación de los acuerdos previos a la escritura favorecieron el avance de la producción. Estos registros, incluyendo ajustes y revisiones, permitieron recuperar decisiones y compartirlas con quienes no habían asistido a alguna jornada o con quienes se iban incluyendo a lo largo del proceso de producción. En este contexto, la práctica de escritura colectiva adquiere una dimensión particular a favor de la continuidad del proyecto de escritura. En el proceso de producción colectiva del cuento, también las textualizaciones sucesivas que permanecían expuestas para sus autoras favorecieron la continuidad de la propuesta, más allá de no haber participado durante toda su elaboración.



La Ronda de las mujeres según sus protagonistas

Entrevistamos a catorce participantes de *La Ronda* con edades comprendidas entre 19 y 33 años. Todas eran madres y algunas vivían con sus hijos en la cárcel. Una de las detenidas se encontraba embarazada. Con respecto a los estudios cursados, solo una de las mujeres tenía secundaria completa; el resto, estudios primarios completos e incompletos. Todas las entrevistadas habían participado de *La Ronda*, algunas desde el inicio y durante todo el año de manera sostenida; otras, solo durante algunos meses. Las entrevistas fueron semi-estructuradas con preguntas abiertas dirigidas a explorar su opinión sobre las propuestas de *La Ronda* y su participación en las situaciones mediadas por la lectura y los libros en el taller y en los pabellones.⁵

El análisis del corpus nos ha permitido categorizar algunas respuestas que presentamos a continuación. Por el valor de estos testimonios, en cada caso, citamos palabras de sus protagonistas.

- La Ronda fue un espacio muy significativo para ellas. Cada una comenta en qué sentido.

Marta reconoce a *La Ronda* como un espacio donde fue posible recuperar bienes perdidos: la risa, un poco de libertad, un espacio de vida.

5 Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en procesador de textos.

*Acá aprendí... aprendí a reír, bueno a volver a reír... porque ya me había olvidado de la risa. Eso... estoy recuperando la risa. Nosotras estamos desesperadas por venir a este espacio... recuperar, como yo digo, la risa que la teníamos olvidada por tanta presión y presión que se vive acá adentro. Recuperar la risa y recuperar un poco la libertad en este espacio, que es lo que nos dan... nos dan la libertad. Me uní a **La Ronda** porque me pareció que es un espacio que está lleno de vida, algo que acá es imposible encontrar, yo lo siento así, algo lindo, se viven sensaciones lindas, de expresiones, de momentos encontrados...*

(Marta)

Para Dora, una posibilidad de viajar con la imaginación a través de los libros y de recuperar las ganas de leer y escribir.

*Para mí la imaginación es lo más valioso que tenemos en nuestro cuerpo podemos tener una mente súper inteligente, pero imaginando salgo... viajamos donde queremos con la imaginación y para mí eso pasa con los libros. La lectura y la escritura volvieron a aparecer de nuevo acá en **La Ronda** me dieron ganas de volver a leer y a escribir*

(Dora)

Para Yole un hito en su vida: un lugar que le permitió empezar a hablar, dejar de ser “la mudita” y abordar temas personales.

Yo acá empecé a hablar, a darme con la gente, también como la Cande misma [refiriéndose a su hija]. A mí me ayudó venir acá, a mí me sirvió y bueno yo veo que para algo vengo acá, me ayudaron a ver las cosas de otra manera. Bueno, capaz que ellos acá [se refiere a los coordinadores del espacio] me enseñaron a pensar en esas cosas y como que a uno lo toca algo más personal pero de temas más de la propia vida, digamos. Yo ahora mis problemas, los problemas que yo tengo con, que se yo, con mi marido, yo ahora con todo esto lo hablaría, antes yo me quedaba callada. Bueno, a mí antes en la calle o acá mismo cuando ingresé, a mí me decían “la mudita” porque yo no hablaba

(Yole)

Miriam, muchas veces deprimida, encuentra un poco de alegría que la acerca a la libertad. Refiere al espacio como única oportunidad, como lugar para aprender.

*Bueno, el espacio de **La Ronda** me sirvió para mucho, bueno, a pesar que tenía mi corazoncito triste, me alegró mucho... es un paso a la libertad... compartir lecturas, cantar también. Es la única oportunidad que tenemos. Bueno, aparte para salir del lugar donde estamos ¿no? del pabellón que es... bueno... me gus-*

taba, me gustaba. Todo lo que hacemos me parece lindo. Que te enseñen más allá de lo que no sabés. Está bien, porque aprendemos, desarrollamos nuestra imaginación

(Miriam)

Tamara encuentra respeto, comodidad, un lugar donde hallar una compañera y poder hablar de las cosas que le interesan.

El espacio te inspira respeto, respeto al lugar, a la gente que lo trae, a vos, a ella... porque si a mí no me gusta el lugar, yo me voy. Aparte es cómodo, ustedes nos hacen sentir cómodas. ¿Sabés qué? A mí lo que me gusta de venir acá es que yo siempre trato de encontrar una compañera. Yo no había encontrado una compañera que me podía entender cuando yo le hablaba de cosas así, del alma, de cosas profundas ¿no? Y mirá, sin querer yo vine acá y acá sí podés expresarte como yo quiero expresarme con alguna compañera

(Tamara)

*En **La Ronda** de las mujeres me gustaron los momentos en que hablábamos si nosotros teníamos algún recuerdo, o sea, de cuando estábamos en la calle, de los olores, los perfumes, o sea, el orégano... a qué nos trae recuerdos. Esas partes me gustaban. Yo le dije que, o sea, que acá adentro yo sentía el olor a orégano y me hacía acordar que yo el orégano lo usaba en la calle para las pizzas. Después la*

parte de las películas que se pasaron (...). Pero necesitaba venir porque es lo que me gusta a mí, acá me acordé de otras experiencias para pensar en cosas más del antes, no de ahora
(Patricia)

Mara comenta acerca de la experiencia de escuchar y producir cuentos, el gusto de ingresar a la ficción y meterse “adentro”.

De La Ronda... que te cuenten un cuento, nunca escuchaste un cuento y que te lo cuenten y... inventarlo un cuento. O sea que, yo desde la infancia nunca me contaron un cuento así como los que escuché acá privada de mi libertad. A mí me gusta, me gusta, porque te digo la verdad, ahora de grande estoy conociendo los cuentos, me meto adentro del cuento también con la imaginación
(Mara)

- El lugar de la lectura en la propia subjetividad, la posibilidad de “habitar otros mundos” y desde allí –“entre líneas”– leer el propio (Petit, 1999)

Marta expresa el interés renovado por los libros, y cómo a través de ellos puede reencontrar huellas de su propia historia: “tienen mucho que ver”, “encuentro frases o historias o cosas que se parecen a mi vida”.

Los libros y las historias que leemos acá tienen mucho que ver con nosotras. En realidad me di cuenta que tienen mucho que ver... porque

*nos hacen trasladar de nuestra infancia hasta el día que estamos viviendo ahora, el día a día, nos traslada a todos lados el libro. En el momento que entré a **La Ronda** me empecé a interesar más de la lectura porque veo que encuentro frases o historias o cosas que se parecen a mi vida y a descubrir las cosas mágicas que son los libros*

(Marta)

En el mismo sentido, para Dora y Bety la lectura es fuente de “sentimientos” y de situaciones vividas o posibles de ser vividas.

En la lectura va todo. Una lectura te puede relajar, te puede emocionar. La lectura mueve muchos sentimientos, todos los sentimientos y crea otros sentimientos. En toda lectura siempre uno encuentra una situación similar a lo que ha vivido o quizás algo que le toca vivir...o algo que vivirá. A mí me gusta mucho leer

(Dora)

Porque te hace recordar un montón de cosas a veces los libros, y hay veces que te pasan

(Bety)

- Las lecturas colectivas a cargo de un coordinador o de alguna de las participantes fueron experiencias nunca vividas; para otras, oportunidad para aprender a leer, para ejercer prácticas poco exploradas o para recuperar el valor perdido de la lectura y la escritura.

Mara logra significar en su experiencia un viejo interrogante: el sentido de la lectura para los lectores (incomprensibles sujetos que permanecían leyendo en trenes y estaciones... o comprando libros). Su conclusión nos sorprende y emociona: "Ahora me doy cuenta que yo estoy haciendo lo que hacía esa gente y que lo puedo llegar a hacer cuando esté en libertad".

Yo, lo que hago ahora acá en La Ronda digo ¡por qué no lo hice antes cuando estaba en la calle! Porque me doy cuenta que me gusta leer (...) Yo siempre veía que la gente en los trenes leía, leía y leía y a mí me parecía raro, me daba curiosidad que leían y bueno... yo iba en el tren y yo iba a hacer otras cosas, ya de chiquita andaba robando. Bueno iba a robar a esos lugares donde había gente de plata, donde había bibliotecas grandes y vendían libros, cuentitos para chicos. Y bueno, yo viajaba en tren cuando iba a hacer esas cosas pero veía en los trenes que había toda esa gente, o en las estaciones de trenes, en cada estación había alguien parado leyendo, o sentado. Sí, gente que iba a esos lugares a comprar y a leer muchos libros y el que más les gustaba lo llevaban. Sí y ahora me acuerdo yo en ese entonces tendría quince años, menos, ya tengo treinta.

Ahora me doy cuenta que yo estoy haciendo lo que hacía esa gente y que lo puedo llegar a hacer cuando esté en libertad también

(Mara)

Para Marta, participar de un espacio colectivo de lectura a través de la voz de un lector es una situación que descubre en **La Ronda** y que valora como positiva también para sus compañeras que aún no saben leer.

*A mí nunca me leyeron o contaron historias esto me pasa acá en **La Ronda** y creo que es muy importante porque acá hay chicas que son analfabetas y sienten vergüenza... Yo no era de leer porque quizá en la calle yo no le prestaba tanta atención a los libros a esas cosas*

(Marta)

Miriam indica que aprendió a leer, no solo en el sentido de poder leer de manera más fluida (sin deletrear), sino también por haber descubierto “el gustito” de hacerlo.

*Yo en **La Ronda** aprendí a leer mejor, porque antes yo leía así (lee mientras señala con el dedo el nombre de la autora del libro que acababa de sacar en préstamo) Al..fo..n...sii-i..n..a...Sto...r...nnn..i y ahora leo más de corrido. Yo antes no leía nada porque nosotros éramos nueve hermanos y todos trabajábamos de cartoneros. Me gusta leer poesía y el que más me gusta es Lorca, por la pasión. (...) Acá cuando empezaron a venir ustedes em-*

pecé a escuchar historias, a que me lean y si no leía yo. Al principio no quería leer en voz alta por fiaca, pero después cuando empecé a sentir el gustito ¿no? Si...el gustito de la pasión o el gustito de...de algo... de la intriga, de sacarse la intriga ¿no? Empecé a leer más
(Miriam)

Dora recupera un gusto perdido.

*A mí en la vida me fue mal, porque yo muchas oportunidades no tuve y por eso ahora estoy de vuelta acá privada de mi libertad y fue en **La Ronda** que empecé a hacer otra vez lo que más me gusta, leer y escribir, porque antes me deprimía mucho hacerlo*
(Dora)

- El haber ingresado a la ficción en interacción con otros fue diferente a cuando lo hacían en soledad. Para todas, una práctica social muy valorada.

Marta comenta el sentido profundo de la interacción social en torno a los libros y destaca el valor de participar de los intercambios verbales a partir de las lecturas, incluso como oportunidad para que lean quienes aún no saben leer.

*Me interesa la lectura desde que estoy acá en **La Ronda**. Yo empecé a leer en **La Ronda**, antes no leía. Ahora saco libros y los leo en el pabellón y eso me ayuda mucho pero cuando leemos en **La Ronda** es distinto a leer a solas*

porque podemos decir lo que cada una piensa o entendió y eso es muy bueno. Cuando alguno lee para todos las que no saben leer pueden igual imaginar, pensar y opinar como las otras que saben leer.

*Acá en **La Ronda** cuando leemos un libro, todas sienten sensaciones diferentes en base a la historia que leemos, todas sienten sensaciones diferentes pero en relación a cada una de sus vidas, eso pasa. Y cuando yo leo sola en mi celda, quizá no le doy tanta importancia porque hay otras cosas que te atormentan más. Me encanta el intercambio de opiniones sobre una historia yo pienso que sí, enriquece la autoestima*

(Marta)

Como señala Marta, los intercambios entre lectores son muy valorados en las situaciones de lectura. También leen las que sólo escuchan, aunque no puedan hacerlo por sí mismas. En ese leer en conjunto se desarrollan procesos que hacen al sujeto lector colectivo (Broide, 2009) y no sólo a los lectores en tanto individuo. Un grupo lector, una comunidad que va construyendo una "textoteca" colectiva (Devetach, 2008), símbolos compartidos, historias que enlazan las historias de cada una de las participantes.

Miriam, Dora, Bety y Patricia lo expresan con otras palabras. Ellas también contrastan el efecto de la lectura en soledad (¡todas leen en su celda!) y la lectura compartida, en tanto oportunidad para hablar sobre lo leído y descubrir que los otros pueden aportar diversos sentidos.

Cuando leo a solas me concentro más en lo que leo porque acá hay mucho bochinche, pero cuando leemos acá todas podemos hablar. Me gusta cuando compartimos palabras con mis compañeras porque a veces no es lo mismo que piense yo, que piense otra compañera, todas pensamos distinto.... y después por ahí alguna compañera dice: "sí, yo estoy de acuerdo con ella", por ejemplo, "yo comparto la misma palabra", "opiniones". Nos escuchamos y todo está bien. Además, acá vienen chicas que son medio analfabetas, que no saben leer y si leemos otras, ellas también pueden hablar. Es aprender de la lectura, de las palabras, de todas las cosas que tiene la lectura, ¿no?

(Miriam)

*¿Leer en **La Ronda**? Y sí es diferente. Cuando uno lee sola si algo es triste todo lo ves mal, peor. En cambio acá lo que lees no lo ves tan mal, porque una dice una cosa y otra opina otra cosa y eso está bien. Se respeta lo de cada una, eso está bueno. No es lo mismo la lectura compartida que la lectura individual porque mi lectura individual no es la misma que la tuya... se respeta lo de cada una, eso está bueno, animarte a opinar, animarte a escuchar y aceptar la opinión del otro, a compartir.*

Siempre hablábamos de las opciones, la historia tiene muchas opciones. Según el estado de

ánimo lo ves similar o de otra forma... ahí te das cuenta que tiene muchos caminos. Tiene varias interpretaciones

(Dora)

Son distintas opiniones (refiriendo al intercambio sobre un texto) porque ella tiene una, el otro que está leyendo con vos tiene otra opinión y vos podes tener otra opinión

(Bety)

Yo en mi celda, yo leo, sí, leo en mi celda. Pero no es lo mismo, no es lo mismo. Yo le digo a las chicas, que no veo la hora de estar con ellas; entonces, bueno... Las rondas no me las pierdo, directamente cuando yo le digo a la encargada que tengo que salir, tengo que salir

(Patricia)

Como habíamos mencionado al inicio de este apartado, para Yole **La Ronda** fue un hito pues allí “la mudita” empezó a hablar. En este comentario, el momento de compartir las lecturas es identificado como inicio de esta posibilidad.

En realidad yo soy de poco hablar, yo soy más de escuchar. Ellas contaban, leían los libros y yo las escuchaba y decían que yo diga algo, que qué opinaba...y yo me quedo –“¿qué puedo decir?”– les decía. Una vez ellas empezaron a hablar y querían que yo opine del tema que estaban hablando, y lo peor es que yo les decía –“no sé qué decirles”. Y bueno

ahí empecé a hablar y ya empecé a hablar y ahora puedo hablar más, que capaz antes no me animaba a decir lo que pensaba

(Yole)

- Una frase puede resumir un conjunto de expresiones registradas en las entrevistas: en el taller, ni ellas ni las otras parecían ser las mismas.

Las mujeres podían ser diferentes en razón de cómo se sentían consideradas en los distintos espacios de la Unidad. Los comentarios son contundentes.

Acá las chicas hablan de otra manera (...) En este espacio se encuentra el verdadero ser de cada uno, no la máscara que vivimos cuando salimos de la puerta de la escuela para afuera. Yo siento que en las rondas las chicas son otra persona, es como que se descubre el alma de las personas.

(Marta)

*Acá en **La Ronda** y en el pabellón somos diferentes. Es como que acá nos encontramos con nuestros sentimientos, con nuestro ser, somos libres.*

(Dora)

Yo cuando ingresé hablaba con una o dos porque allá (pabellones) no hablás cosas coherentes, ponele, acá es diferente.

(Yole)

*Porque hay chicas que yo vi en **La Ronda** que no pensé nunca que iba a ver. Porque son otro*

*tipo de caracteres, otro tipo de personas. Y sin embargo las vi, compartiendo, se incorporaron en **La Ronda**. Me sorprendieron. Sí, porque las conozco...eran distintas personas, eran diferentes. Acá somos diferentes, porque el espacio te inspira respeto y una relación con el otro diferente, de respeto (...) Y bueno, eso está bueno, porque por lo menos ahora tengo otro tipo de forma de pensar... ahora ya sé quiénes son (...) no pensé que iban a estar ellas ahí hablando de una lectura, les gustaba el espacio.*

(Tamara)

- Descubrir a los otros fue tan relevante como sorprenderse de la palabra propia. Un poder hasta ese momento desconocido.

Marta se sorprende de sus palabras –“jamás las escuché salir de mi boca”– , palabras para desahogarse, para descubrir cosas de sí “que no veía”, palabras como “sacadas de un libro”.

*Acá traigo cosas que escribo yo. Esta sensación y necesidad se me gestó en **La Ronda**. Descubrí cosas de mí que no veía. Nunca me hubiera imaginado que adentro tenía esas cosas... se me despertaron ahora que vengo a **La Ronda**...yo no escribía y ahora es como que siento la necesidad de escribir, es una forma de desahogarme y descubrí cosas de mí que no pensé que las tenía, palabras, frases cosas que jamás, jamás las escuché salir de mi boca, aunque yo soy bien hablada... soy una*

persona que habla bien... siempre con respeto pero nunca pensé que iban a salir de mi todas esas frases que jamás las diría, que parecieran sacadas de un libro pero salen de mi.

(Marta)

- A partir de La Ronda se inauguraron otros espacios y formas de interacción en torno a las prácticas del lenguaje en las celdas y en el pabellón

Los libros circularon en los pabellones y las experiencias en torno a los mismos dejaron sus huellas. Durante la entrevista Tamara, Bety y Dora dialogan sobre la llegada de los libros al pabellón:

***Tamara:** Cuando nos íbamos los lunes de acá, ellas me mostraban los libros que se traían, todo, ella me mostró un libro que tenía como...*

***Bety:** Leíamos.*

***Dora:** Sí, leíamos mucho las tres.*

***Tamara:** Porque es como que se armó una pequeña rondita, estaba yo, también estaba Miriam y estaba Marta. Sí, porque las tres nos poníamos en mi celda. Yo les ponía dos sillas de plástico, arriba de mi cama Fede (su pequeño hijo) y tomábamos mate.*

Como señala Patricia, el libro y su lectura reunía a ocho compañeras en su celda.

*Yo a veces llevo los libros porque me interesa. Llevé uno de chistes (...) No me acuerdo como se llamaba, era divertido. Después llevé el de adivinanzas (...) yo estaba en el pabellón 2 en ese tiempo, iba y le leía a mis compañeras y me reía, y mis compañeras leían los mismos y también se reían, yo así compartía con mis compañeras. Éramos ocho que estábamos ahí adentro en el mismo pabellón o sea, en mi celda nos juntábamos ocho. Pero, porque yo llevaba ese libro, me ponía a leer y me causaba risa. Antes de **La Ronda** no lo hacíamos.*

(Patricia)

Para Patricia el acercamiento de los libros a los niños es su proyecto para cuando salga en libertad. Por ahora comparte lecturas con los niños del pabellón.

Mi proyecto en la calle es seguir en una guardería, me gustan mucho los chicos. O sea, ponerme al lado de ellos y enseñarles el asunto de los libros. Eso sí me gusta, la parte de literatura. Me gusta leerles el librito... Hoy justo uno de los nenes en el pabellón fue con un librito de cuento. Me hablaba. Le digo "¿qué es esto?" y me decía "tu-tu", o sea era un coche. Y más o menos yo le explicaba. Nunca había leído libros como acá.

(Patricia)

Desde el inicio de **La Ronda** de las mujeres nos propusimos impulsar situaciones de lectura e intercambio donde las participantes pudieran incluirse desde sus experiencias

personales. Imaginábamos que ellas necesitaban en primer lugar un espacio donde valorar sus propios recorridos, donde reconectarse con la propia experiencia para construir desde allí experiencias colectivas. Los testimonios que recogimos durante el taller y en las entrevistas parecen indicar que aquello que nos propusimos dejó huellas en un grupo de mujeres que viven privadas de libertad. Un trabajo donde la continuidad de oportunidades, como derecho cultural, debería garantizarse.



El Taller de los Niños

“El arte, como el juego, es la ruptura con lo habitual, con lo sabido. La percepción estética modifica a quien percibe. El hecho que el arte sea un lugar de experiencia significa que los niños y adultos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, y que del encuentro con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia emocional, estética, subjetiva y también cognoscitiva”.

(M. E. López, 2013, p29)

Yo les leía cuentos a mi hija, a Tiziano y a Catriel [mencionando a dos niños que comparten el taller] (...) Es el único espacio que entre madres y chicos podemos compartir y también aprender.

(Dora, madre de Clara, UP33)



Lecturas, juegos y canciones en la cárcel

En este capítulo desarrollaremos las acciones que se llevaron a cabo en **La Ronda** con niños 0 a 4 años y madres interesadas en participar. Como hemos anticipado en el capítulo 2, para promover la asistencia de los niños a las instituciones educativas externas a la Unidad, el taller funcionaba en horario extraescolar de 17 a 19 horas dos veces por semana. Recordemos que **La Ronda** era el único espacio dentro de la cárcel donde los niños tenían oportunidades de compartir libros y lecturas, situaciones lúdicas y variadas experiencias con rondas y canciones que posibilitaban la ampliación de sus universos culturales, significativamente limitados en el contexto carcelario. El taller no cuenta con un espacio propio y adecuado a las necesidades de los niños, motivo por el cual “se armaba y desarmaba” en cada encuentro. Nuestro espacio estuvo delimitado por una alfombra en el lugar donde esta fuera desplegada con la colaboración entusiasta de los chicos.

La Ronda de los niños se llevó a cabo, junto al taller de las mujeres, en la Escuela de Adultos que funciona en la Unidad. Se organizó principalmente en la Secretaría de la escuela que cuenta con dos módulos separados por una arcada lo que permitió crear en momentos de juego escenas diferenciadas y simultáneas de acuerdo con las diversas edades de los niños. El hall de la escuela se utilizó para realizar actividades que requerían un espacio mayor como por ejemplo, juegos con pelotas, aros, juegos de arrastre con cajas, rondas, etcétera.

Como hemos expuesto, la práctica educativa en el contexto carcelario se caracteriza por un alto nivel de incertidumbre y disrupción: la asistencia al taller de los niños no era regular, en cada jornada se incluían en tiempos diferentes y se retiraban antes de su finalización.

Debido a este funcionamiento, *La Ronda* se estructuró en tres momentos sucesivos de actividades para que fuera un espacio más previsible y que en el tiempo favoreciera la inclusión de sus participantes: momento de exploración de libros, lectura e intercambio entre lectores; momento de juego con distintos materiales para bebés y niños mayores; canciones, rondas, juegos corporales y con títeres. Esta organización del tiempo y de las situaciones de trabajo se propuso con cierta flexibilidad atendiendo a las solicitudes de los asistentes que se incorporaban comenzada la jornada. En algunas oportunidades, por ejemplo, los niños solicitaban libros cuando el momento de exploración y lectura había finalizado. De esta forma, podían funcionar en algunas ocasiones, y en simultáneo, propuestas con libros y con materiales lúdicos.

Momento de exploración de libros, lectura e intercambio entre lectores

En el primer momento del taller propusimos situaciones de trabajo con libros. Los libros se presentaban en una canasta y seleccionados de acuerdo con algunos criterios: cantidad de materiales de lectura con respecto al número de participantes (algunos más con respecto al número de niños presentes, diversidad de géneros, libros conocidos y desconocidos por los niños, libros elaborados con materiales diversos (plástico, tela, papel, cartóné).

Desarrollamos dos situaciones: exploración de materiales por los niños y situaciones de lectura colectiva por un adulto. En ambos casos se propusieron intercambios verbales entre niños, con las madres y las educadoras mediados por los libros.

A partir de la llegada de la canasta comenzaba la situación de exploración. En esta situación los niños se acercaban a los libros por sus propios medios –algunos gateando– y escogían libremente. Con los más pequeños o con quienes aún se mantenían distantes, madres y educadoras seleccionaban y compartían el material.

Durante la exploración, las docentes atendían comentarios y preguntas; observaban el interés manifestado por los niños frente a ciertas imágenes, a sus palabras y a los silencios de quienes estaban descubriendo o reencontrándose con una obra. En el transcurso de la situación, las educadoras realizaban por lo general lecturas parciales, es decir, leían fragmentos de los textos por propia iniciativa o a solicitud de los niños, compartían el título y/o autor de la obra, comentaban algunas de las imágenes leyendo el texto, invitaban a otros niños a sumarse a la exploración para comenzar a interactuar a través de la escucha, de las palabras o los gestos y convocaban a las madres para explorar el material y para que lo compartieran con los niños.

La situación de lectura colectiva era anunciada a los participantes en el transcurso del momento de exploración. Una de las coordinadoras del taller invitaba a todos a compartir la lectura de un mismo libro. En esta situación el equipo proponía diversos materiales. En algunas oportunidades se elegían aquellos libros más frecuentados du-

rante la exploración o bien se seleccionaba alguna serie en la cual los niños podían reencontrar un mismo personaje, por ejemplo, la serie *Federico crece* de Graciela Montes o se escogían libros en los que “Willy” reaparecía en otros textos de Anthony Browne. En otras oportunidades eran los niños o las madres quienes solicitaban la lectura de algún material.



Mientras el docente leía una obra para todos, la canasta de libros continuaba disponible. Así, quienes lo desearan, podían continuar con la exploración al mismo tiempo que escuchaban la lectura del adulto. Ambas situaciones, que en el contexto escolar se planifican en tiempos diferentes, en nuestro taller multiedad funcionaron mejor cuando se sostuvieron de manera simultánea.¹

En los inicios del taller, la lectura colectiva no presentaba estas características. Durante los primeros encuentros, la

1 La experiencia de exploración y lectura en simultáneo que desarrollamos en la cárcel con los grupos multiedad fue considerada por la Dirección Provincial de Educación Inicial para la producción de orientaciones didácticas destinadas a los jardines maternos de la Provincia de Buenos Aires (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2015).

lectura de textos completos por las docentes se realizaba “a demanda”. Cada niño solicitaba lecturas individuales de distintas obras. Si bien esta necesidad es propia de los más pequeños y la atención personalizada suele ser un reclamo tanto de los chicos como de madres en este contexto, esta demanda no brindaba oportunidades de profundizar y ampliar los intercambios. No obstante, las lecturas individuales no fueron desestimadas.

Momento de juegos

Finalizado el momento de lectura se propusieron situaciones lúdicas. Antes de iniciar el juego se guardaban los libros y se sacaban diversos materiales con ayuda de niños y madres. A partir de estos materiales proponíamos diferentes escenas de juego: juegos de exploración de objetos diversos presentados en canasta y cajas plásticas (elementos con diferentes texturas, cucharas de madera, tapas plásticas de diversos tamaños, esponjas, sonajeros, muñecos pequeños de trapo, maracas, pelotas de goma espuma, etc.); juegos de construcción con bloques de goma, bloques de plástico, cubos y vasos; juegos de ensarte y encastre; juegos de mesa (rompecabezas, loterías, memotests, dominoes); juegos de desplazamiento y emboque (pelotas, aros, autitos, cajas, camiones); elementos estructurados y no estructurados para juego dramático (muñecos, cunas, utensilios de cocina, tubos de cartón, sábanas, pañuelos, cajas de zapatos, etc.) y juegos con títeres.



Para el desarrollo de este momento anticipábamos posibles intervenciones, en tanto “reconocemos que los niños aprenden a jugar cuando se les enseña a hacerlo. El juego no es un rasgo natural sino una construcción social, se transmite y recrea de una generación a otra...” (Ministerio de Educación de la Nación, 2014, p. 44). Para los pequeños que viven en situación de encierro junto a sus madres, las oportunidades para aprender a jugar cobran especial relevancia.

El momento de juego estaba organizado en dos espacios simultáneos. En un lado del salón armábamos una escena de juego exploratorio para los bebés. También realizábamos juegos corporales y canciones. El propósito de estas escenas lúdicas era que los bebés realicen movimientos, sonidos y gestos, en todos los casos, situaciones propicias para interactuar con los objetos y los adultos de manera cada vez más autónoma, diversa y compleja. En estos jue-

gos invitábamos a las madres a participar. Incorporamos en el taller juegos que ellas ya realizaban con sus bebés, propusimos otros para ampliar el repertorio y las invitamos a que jugaran con los niños en el pabellón.



La siguiente crónica describe cómo Florencia y su hija Agostina aprenden un nuevo juego que se propuso en el taller y se sostuvo en la celda.

Florencia solicita a la docente que juegue con su hija “el juego del caballito” que en el encuentro anterior había jugado con otro niño. La educadora inicia el juego. Sentada sobre sus piernas, Agostina disfruta de los movimientos al compás de una rima (“Agostina se fue a París / En un caballito gris/Al trote, al trote /Al trote y al galope”). Florencia se entusiasma con la propuesta al ver cómo Agostina logra anticipar cada vez más el desarrollo del juego mientras avanza la rima. La docente la invita a que lo repita en el pabellón y registre –si quiere– lo que considere interesante para compartirlo en el taller. Florencia en el siguiente encuentro trae un escrito.

(Crónica, 2015).

El registro de la madre describe de manera elocuente esta situación:

bueno ahora fue el juego con Agos
primero le dije si quería caballito
después lo senté en una de mis
rodillas y comenzaron a pasar
muchas cosas lindas. Agos me
abrazó me dio un beso y le comen
cé a cantar Agos se divertía
mucho me di cuenta que le encantaba
que le cantara con eso a pedir
más cosas guitoado aa aaaa
lo último fue decirme MAMAAA
fue hermoso

Agos
✓
Flora

Texto normalizado²

Bueno ahora fue el juego con Agos
primero le dije si quería caballito
después la senté en una de mis
rodillas y comenzaron a pasar
muchas cosas lindas. Agos me
abrazó me dio un beso y le comen
cé a cantar Agos se divertía
mucho me di cuenta que le encantó

2 En todos los casos la normalización de los textos incluye solo aspectos ortográficos.

que le cante comenzó a pedir
más y más gritando AAAAAA
lo último fue decirme MAAAAA.

Fue hermoso

Agos

y

Flor

En simultáneo a estos juegos que realizábamos con los bebés, en otro sector del salón, se disponían escenas de juego dramático y de construcciones destinados a los niños más grandes. Las intervenciones docentes y la incorporación de nuevos elementos tuvieron como objeto enriquecer y complejizar el juego, tal como se observa en el siguiente registro:

Martina (3 años), Franchesca (3 años) y Yosely (2 años) se encuentran jugando a bañar a los bebés. Para esto habían agarrado las esponjas vegetales que estaban en la caja de exploración de los bebés, utilizaban esa caja para simular la bañera y las mantitas eran las toallas. Al observar su juego, una de las coordinadoras se acerca y les ofrece un frasquito diciéndoles ‘acá tienen el champú’. Las niñas se miran e incorporan la novedad a su juego. A partir de ese día el ‘champú’ pasó a formar parte del baño de sus bebés.

(Crónica, 2012)

La intervención sostenida de las coordinadoras amplía las posibilidades lúdicas que los niños construyen en este

contexto. En los comienzos de *La Ronda* los niños simbolizaban pistolas y jugaban a los traslados, con cuchillos plásticos jugaban a realizar cortes en los brazos de las muñecas y reproducían momentos de la requisa vividos en los pabellones. Con el paso del tiempo estos juegos se transformaron en otros a partir de las diversas experiencias vividas en el taller. Por propia iniciativa y con ayuda de la educadora, David explora la construcción de nuevos objetos vinculándolos a su experiencia literaria, hecho relevante pues hasta ese momento sólo construía torres.

Luego del momento de exploración y lectura de *Willy el soñador*, Guadalupe (docente) y David (3 años) juegan a construir una nave para el astronauta 'Willy' para luego incorporarla a su juego.

(Crónica, 2014)

En otras oportunidades es la docente quien propone una construcción a los niños, en este caso, vinculada a un cuento conocido por Benjamín.

En el momento del juego la coordinadora le propuso a Benjamín construir la casa en donde el lobo festejó el cumpleaños con sus amigos³. Propuso pensar en varias ventanas por donde miraban los invitados. Benjamín aceptó la propuesta y comenzó a construir.

(Crónica, 2015)

El análisis de los registros nos permite constatar que la variedad de propuestas lúdicas sostenidas en el tiempo y

3 Con referencia a ¡Que llega el lobo!, obra de Emile Jadoul (Jadoul, 2003).

la posibilidad de volver a ellas introduciendo novedades, enriquecen y complejizan las posibilidades lúdicas de los niños más allá de las experiencias vividas en el penal.

Momento de rondas, títeres y canciones

Por último se propusieron canciones, rondas tradicionales y juegos corporales al ritmo de la música –en ocasiones– compartido con el taller de las mujeres. Christofer, al igual que otros niños, no se lo quería perder:

Se escucha el inicio de una canción –‘saco una manito, la hago bailar’– todos movemos la mano. Christofer (10 meses) que estaba gateando hacia la puerta, de espaldas a nosotros se detiene y en posición de gateo levanta una mano y la hace bailar.



La selección de canciones variaba no solo por decisión del equipo sino también por consulta a las madres. Se incorporaron al repertorio canciones y rondas conocidas por ellas a partir de conversaciones en las que compartían recuerdos de su infancia o momentos más recientes en la crianza de sus hijos.

Algunas canciones invitaban a permanecer sentados sobre la alfombra y otras invitaban a moverse y bailar disfrutando del lenguaje musical con el cuerpo en movimiento. El cierre del taller con canciones era esperado no solo por los niños sino también por sus madres, siendo un momento que todos deseaban compartir.

Exploración y lectura de libros

En este apartado profundizaremos acerca de los intercambios entre lectores y del trabajo con los libros. Nos interesa presentar algunas situaciones de trabajo con libros e intercambio entre lectores que se sostuvieron con continuidad. Analizaremos cómo los niños lograron ampliar sus experiencias culturales en propuestas de exploración, lectura e intercambio con madres y educadoras.

Una escena de lectura en el momento de exploración de libros nos acerca a las prácticas que se ejercían en el taller:

Todos, hasta los bebés, estaban con libros en sus manos, algunos agitándolos o llevándose los a la boca, otros, apilándolos. Nora le leía a su bebé Jeremías (1 año), Reina a su hija Abigail (1 año, 6 meses), Vanesa intentaba mostrar el libro que su hija Martina (3 años)

le había alcanzado mientras sostenía en sus brazos a su hermanita Joseline (1 año), Silvina (docente) les leía algunas páginas a Tiziano y a Pablo (2 años); Leticia (docente) hacía lo mismo junto a Catriel y a Santino (2 años). Todo esto sucedía en un clima muy agradable.

(Crónica, 2013)

A partir del acercamiento a los libros, las docentes exploran y leen fragmentos en pequeñas rondas al mismo tiempo que las madres, invitadas por ellas, hacen lo mismo con sus hijos. Nora, Reina y Vanesa comparten lecturas donde advertimos el interés de los niños y de las madres de involucrarse y de disfrutar junto a ellos. Con el tiempo, los más pequeños dejaron de apilar libros y comenzaron a “leer” hojeando por sí solos diversos materiales. Los más grandes, comenzaron a tomar decisiones acerca de qué libro conocido entregar al lector.

Desde muy pequeños tienen oportunidades de explorar libros de manera fluida. En palabras de María Emilia López:

(...) sus sentidos están alertas y capacitados para percibir toda forma, color, textura, la relación entre palabra e imagen que el adulto provea, el sentido musical del lenguaje. Es decir que además de la apropiación poética de las palabras, de la lengua del relato, de la narración, suma la posibilidad de percepción visual y organizativa de la imagen, y también aquello que no es ni táctil, ni visual, ni auditivo sino que ocurre en otro nivel de la sensibilidad, que es afectivo e intraducible muchas veces.

Un bebé que hojea y tironea un libro literario con interés está inmerso entonces en el territorio del arte. Esas experiencias van nutriendo su imaginario y a la vez le permiten ensayar los modos de construir ideas y metáforas, es decir, desarrollar la imaginación.

(López, 2013, p. 27)

Otras escenas de lectura nos aportan más información sobre las intervenciones de las educadoras, la variedad de los intercambios que se registran en el desarrollo de las situaciones y los logros de sus protagonistas. Para este análisis seleccionamos un conjunto de crónicas y registros que exponemos a continuación.



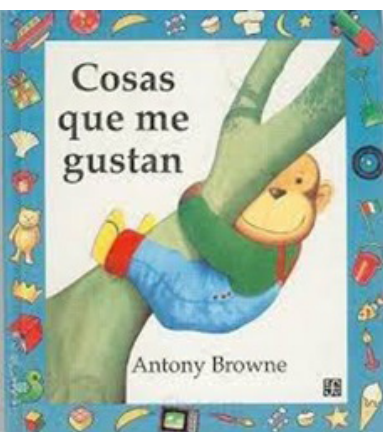
Rondas en torno a la palabra y al libro

Llegamos a la unidad a las 16:50hs. Vamos para la escuela, atravesamos las tres puertas. Ya no anotan nuestros nombres en la última puerta como hacían en un principio, parece que ya nos conocen.

Estábamos armando el espacio cuando aparece Clara (2 años, 8 meses). Ella no quería entrar al salón, nos miraba de lejos. Silvina le dice a Claudia (coordinadoras) que la invita a leer un cuento. Claudia se sienta a su lado en el suelo. Silvina le lee a Claudia *Cosas que me gustan* de Anthony Browne. A medida que Silvina lee, Clara de a pasitos se acerca al libro.

Clara: ¡Un mono que le gusta esconderse! (señalando con el dedo el dibujo). ¡Está ahí atrás!
(Silvina sigue leyendo ahora para las dos).

Registro de observación 25-10-2011



La práctica de lectura entre adultos convoca a otros lectores. Esta intervención a veces es suficiente para que la audiencia se interese. Clara logra acercarse y participar. Durante la lectura realiza comentarios sobre lo que escucha y ve. Una vez finalizada, Rosa (2 años), con un libro en la mano, comienza a llorar:

La mamá de Rosa se acerca, toma el libro, comienza a leer y Rosa se calma. Al mismo tiempo, Clara toma otro libro, Willy el soñador de Anthony Browne.

Clara: *¿Me lo lees? (se lo entrega a Silvina)*

Silvina: *Sí (comienza a leer señalando dónde dice)*

(Rosa deja de escuchar el cuento que le estaba leyendo su madre y se acerca a Clara para escuchar el que lee Silvina. Clara toma el libro y se lo muestra a Rosa, agarra una silla, se sienta frente a Silvina y le da el libro para que lo termine de leer. Rosa toma otra silla y se coloca frente de Silvina. Ambas escuchan.

Clara toma nuevamente Cosas que me gustan

Clara: *¡Me come el dedo! (comenta al abrirlo y al pasar sus páginas)*

(...)



Clara es quien solicita ahora la lectura de la docente cuando dice “¿Me lo lees?”; comparte el cuento con Rosa, quien se acerca e incluye en la rueda de lectura.

Rosa: *¿Cómo se llama? (señalando un libro con la imagen de un gato. Clara lo toma).*

Rosa: *Se llama “el gato”.*

Clara: *¡No! (quitándole el cuento a Rosa) ¡Estoy enojada! (se levanta y se va con el cuento). (Silvina le muestra ahora a Candela [2 años] el libro Willy el soñador. Mientras Clara enojada, se sienta sobre el libro).*

Silvina: *Te sentaste arriba del libro, se puede romper.*

(Llegan Juan y Diego. Minutos después llegan Marisa y Sol, todos de 2 años).

Juan: *¡Entren! (se acerca, las toma de la mano y las hace entrar).*

Silvina toma el libro *Cosas que me gustan* e informa que lo va leer. Los seis nenes toman una silla cada uno y se sientan frente a Silvina para escucharla.

Como se señala en el registro, Rosa se interesa por el título de un cuento y lo nombra: “el gato”, según lo que observa en la ilustración de la tapa. Clara inquieta y enojada intenta llamar la atención. Nuevos invitados se asoman, se agranda la ronda con la bienvenida de Juan quien dice “¡Entren!”, tomando de la mano a Marisa y Sol. Ahora la convocatoria de la docente es explícita, informa que va a leer, y los seis se disponen a escuchar y comentar. La ronda de sillas organizada por los niños ha sido una conquista lograda en el tiempo. El lector adulto los invita

una vez más a reunirse en torno a la palabra y al libro. Como testimonian los fragmentos de registro, las lecturas involucran a todos: docentes entre sí, niños-docentes, madre-niños y niños entre sí.

Aproximaciones a las obras y apropiación en sucesivas lecturas. La subjetividad del lector.

La relectura y exploración de libros preferidos por los niños brindan oportunidades para aproximarse a nuevos sentidos. El adulto lector los invita a descubrirlos.

Rosana, mamá de Alexis (8 meses) se sentó en la alfombra con él y fue eligiendo libros, ofreciéndolos para hojearlos juntos. A Nehemías (5 meses) lo acomodamos en un almohadón en forma de luna y compartimos un momento de juegos con las manos y los dedos observando cómo seguía con su mirada la voz. Valeria (1 año, 9 meses), Tania (1 año, 6 meses), Madelaine (2 años) y Joseline (2 años) miraban libros junto a una docente. Martina (3 años) –del otro lado del salón– observaba desde la ventana el intercambio. Si bien Nazareno (1 año, 6 meses) y Martina (3 años) no se acercaron al grupo, por momentos se los veía atentos a lo que sucedía.

Joseline sentada frente al canasto busca el libro *Willy el soñador* de Anthony Browne.

***Joseline:** ¿Dónde está el mono? (busca rápidamente entre los libros) ¡Acá! (lo toma, da*

vuelta las páginas, se detiene, vuelve al comienzo, sigue, llega al final, vuelve al comienzo).

Leticia (coordinadora): ¿Cómo se llama el mono?

Joseline: Mono

Martina: ¡Willy! (hablando desde la ventana).

Joseline: Willy ¿el mono? ¡acá! ¡Otro mono!... (señala cada una de las imágenes donde aparecen monos).

Leticia: ¿Cuál es Willy?

Joseline: (La mira, no contesta). No sé (sigue hojeando el libro y señala las bananas que encuentra en las imágenes).

Leticia: David el otro día cuando estaba mirando este libro dijo que este era Willy y que acá no estaba dormido (mostrando la última imagen de la historia). Dijo que acá dormía (le muestra el comienzo de la historia, donde está Willy sentado en un sillón con los ojos cerrados) pero acá dijo que no dormía (le muestra la última imagen donde Willy sentado en el mismo sillón y tiene un ojo abierto y el otro cerrado).

Joseline: (Mira, busca en el libro y se detiene cuando es bebé y está en una cuna) no está dormido (señala al mono bebé sentado con los ojos bien abiertos)

Leticia: ¿Y acá entonces está dormido? (volviendo a la imagen final).

(Joseline muy graciosa se acerca mucho a la imagen, como para verla mejor).

Leticia: David me dijo que tiene los ojos así

(gesto del guiño).

Joseline: Así (lo repite) no está dormido.

Leticia: (Lee algunas páginas) "A veces Willy sueña que es un pintor/ o un explorador/ un escritor famoso/ o un buzo...Willy sueña/ A veces Willy sueña que no puede correr"

Joseline: (Mientras Leticia lee ella repite) "sueña...sueña"(...)



Joseline decide volver a mirar un libro conocido, es decir, elije del conjunto de libros aquella obra que desea explorar (una elección favorecida por la decisión de ofrecer materiales conocidos, entre otros, que se presentan por primera vez). Con el aporte de Martina que grita su

nombre desde otro lugar y recordando un comentario de David sobre si Willy dormía o no dormía en las imágenes, inicial y final, Leticia procura que Joseline se aproxime a un mayor conocimiento del personaje y a interpretar algunas de sus acciones a través de las imágenes. Una vez que Joseline constata que Willy no está dormido en la imagen final, la docente lee algunas páginas donde se mencionan los sueños de Willy. La niña acompaña la lectura apropiándose de las palabras que se repiten en el texto: "Sueña, sueña".

La situación no finaliza con esta lectura. Joseline sigue interesada en la obra y continúa su exploración.

Vuelve a hojear avanzando hacia el final o buscando alguna parte. Se detiene cuando Willy está frente al espejo. Él se ve de espaldas mientras la imagen que se refleja en el espejo es la de un rostro peludo y con cuernos).



A veces Willy sueña con monstruos feroces

Joeline: ¡Asusta! ¡Monstruo, asusta!

Leticia: (Lee) "A veces Willy sueña con monstruos feroces."

Joseline: (Señalando la imagen de los cuernos) ¡Asusta!

Leticia: ¿Es un monstruo o es Willy? (la invita a que mire la ropa, el mismo chaleco en ambas imágenes).

Joseline: (Sin detenerse en la ropa) Asusta (mientras le pega a la imagen muy enojada) La mamá le pega.

Leticia: ¿Dónde está la mamá?

Joseline: Esta (señala a Willy de espaldas frente al espejo).

Leticia: ¿Y este quién es entonces? ¿Es Willy?

Joseline: ¡No, monstruo! ¡Asusta! (deja este libro y agarra Federico dice no)

Joseline se detiene en una imagen que la impacta donde puede explicitar sus miedos y recuperar parte de un texto conocido: "¡Asusta! monstruo, asusta...". Tras sus palabras, la docente relee el texto que acompaña la imagen: "A veces Willy sueña con monstruos feroces". Procura que Joseline advierta que se trata de Willy, que considere datos de la imagen en cuanto a una prenda que lo identifica. La niña no reconoce al personaje e interpreta en las figuras a un monstruo y a una mamá que pega. Por decisión propia y con nuevas referencias al temor que le produce comenta "¡No, monstruo! ¡Asusta!", deja el libro y escoge otro de sus preferidos. En próximas exploraciones Joseline podrá intentar nuevas respuestas. Como ilustramos en los registros precedentes, por momentos es la docente quien invita a detenerse y comentar algún as-

pecto de la obra; por momentos, son los mismos niños quienes proponen comentarios de particular interés, tal como sucede a propósito de monstruos y miedos. Joseline continúa la exploración con *Federico dice no*, de Graciela Montes.

Hojea y se detiene en la página donde se observa a Federico enojado debajo de una mesa junto a su madre y a su abuela con el siguiente texto: "(...) No doy besos y no doy besos" (...) "No y no y no y no".

Joseline: *Acá ¡la abuela!*

Leticia: *¿Qué le pasa acá a Federico?*

Joseline: *Está enojado, no quiere caminar... (interpreta aquí una acción del personaje que corresponde a otro pasaje del cuento).*

(Se une Nazareno y entre los dos hojean desordenadamente, se lo sacan uno a otro mientras comentan).

Joseline: *No quiere caminar ¡no y no y no! (reitera la misma interpretación pero ahora mostrando otra imagen donde en realidad Federico se niega a abrigarse).*

Nazareno: *¡No, no y no! (con cara de enojado y moviendo el dedito repite lo que dijo Joseline. Vuelve a la página donde estaba la abuela).*

Leticia: *"Federico está escondido" (comienza a leer esa página).*

Joseline: *(Interrumpe) ¡y no y no!*

(...) Registro de observación 14-5-2014.



Las sucesivas relecturas ofrecen oportunidades para que los niños se apropien del lenguaje escrito de los textos literarios. Al explorar *Federico dice no* –un texto varias veces escuchado– Joseline puede anticipar frases reiteradas en el cuento. Al igual que Nazareno, los “no” de Federico son citados una y otra vez con actitud lúdica durante la exploración. Junto a estas repeticiones, Joseline logra evocar un pasaje de la historia en el que el personaje no quiere caminar y lo atribuye a otros de forma generalizada, cuando en realidad Federico se opone a besar a su abuela y a abrigarse.



Las repeticiones favorecen la posibilidad de que los más pequeños puedan anticipar y acompañar lecturas o narraciones, sea junto al adulto o interactuando con otros niños. *Juguemos en el bosque* también es uno de sus favoritos.

Guadalupe (docente) vuelve a leer *Juguemos en el bosque* para Dylan, Valentino y Daralin (2 años). Durante la lectura, el diálogo se verbaliza de manera conjunta.

Guadalupe: “¿Juguemos en el bosque mientras el lobo no está? ¿Lobo estás? ¿Qué estás haciendo?”

Dylan intenta algunas respuestas asumiendo la voz del lobo: “me estoy poniendo...”, indicando diferentes ropas y poniendo sus manos en garra, tal como indica la imagen, en momentos en que el lobo va a salir. En el transcurso de este juego verbal, en varias oportunidades, expresa el efecto que le produce como lector.

Dylan: ¡Me da miedo!

(Al finalizar la lectura, vuelve a pasar las hojas, repetir frases del libro y reiterar sus miedos. Guadalupe invita a Dylan a compartir el libro y la lectura)

Guadalupe: ¿Se lo querés leer a Valentino?

(Ambos niños hojean el libro mientras Dylan intenta reproducir pasajes del texto).

Registro de observación 7-10- 2015

Dylan toma la palabra y es quien “lee” junto a la docente asumiendo la voz del lobo, personaje que según indica, lo

atemoriza. Finalizada la lectura compartida “lee” para sí y para Valentino recuperando frases conocidas. Favorecer la interacción entre niños desde muy temprana edad es uno de los propósitos que guían la intervención docente en todas las propuestas educativas que se desarrollan en el taller.

En las situaciones de lectura y exploración de materiales literarios los chicos –como hemos analizado en las expresiones de Dylan y Joseline– encuentran oportunidades de expresar miedos propios de la infancia y formular interpretaciones desde su experiencia personal. Otros registros nos permiten ampliar el análisis de esta dimensión subjetiva, en este caso, con el libro *En el bosque* de Anthony Browne

Llega Santino (3 años) y enseguida toma el cuento *En el bosque* (uno de sus preferidos).

Santino: *Los nenes tienen miedo* (señalando dos niños atemorizados en el bosque).

Silvina: *¿Por qué tienen miedo?*

Santino: *Por los monstruos* (señalando las rejillas que se observan pequeñas en el fondo de la escena). *Acá está la policía, policía en acción*⁴ (dando vueltas las hojas y señalando el escudo nacional que identifica al Ministerio de Educación en la tapa del libro). *¡Uh! El nene tiene miedo* (señala la ilustración de la tormenta que el personaje ve detrás de una ventana) *Tiene miedo a la cucaracha que le picó en la cabeza.*⁵(...)

Santino: *¡La papá! (sic)* (señalando la imagen del papá).

Uh! La papá no está (señalando una imagen

en la cual la mamá con el niño desayunan y se observa una silla vacía) *La papá se fue.*

Silvina: *¿A dónde se fue?*

Santino: *Adentro.*

Silvina: *Buscalo al papá, en el cuento.*

Santino: (Busca al papá y lo encuentra) *¡La papá! ¡Acá está la papá!* (imagen del padre sonriente y con los brazos abiertos) (...)

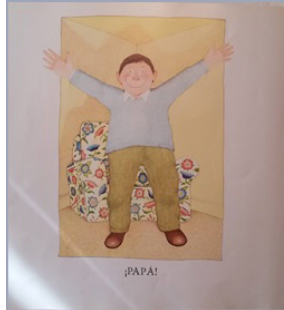
Santino: *Los nenes tienen miedo al vigi (sic)* (señalando nuevamente la imagen de dos niños atemorizados en el bosque).

Registro de observación 1- 11- 2010

En los libros los lectores encuentran rastros de su propia historia, libros que necesitan leer y releer en tanto vías de expresión personal. A Santino, *En el bosque* le ofrece la posibilidad de interpretaciones diversas atravesadas por sus experiencias y sus miedos. Así, las imágenes de rejas evocan monstruos; otras imágenes a policías, a cucarachas que pican. La manera llamativa de referirse al padre de la ficción –“la papá”– se sostiene en varios pasajes del cuento y en otros encuentros con el libro. Una denominación que no parece casual.

4 “Policías en acción”, título de un programa televisivo en Argentina.

5 Relatos de las madres refieren a la existencia de gran cantidad de ratas y cucarachas en los pabellones y en otros espacios de la UP 33.



Para otros niños, el padre ausente y buscado en esta ficción también es objeto de atención especial. Laureano lo expresa de esta manera:

Laureano (4 años) toma *En el bosque*, se acerca a Claudia (docente) y se lo da para que lo lea. Mientras ella lee, él señala en distintas páginas todos los carteles escritos por el niño de la historia donde dice “papá regresa”.

Registro de observación 23-8-2010

En sucesivas lecturas Laureano ha aprendido dónde dice “papá regresa”, una frase que de manera particular y desde el primer contacto con el libro señala, repite y pide que se la lean una y otra vez. Un reclamo que puede expresar desde el personaje.

Los registros seleccionados comunican algunas escenas del trabajo con libros y lecturas que observamos en el taller e ilustran el tipo de propuesta de enseñanza que sostuvimos en el tiempo. Del análisis de la documentación recogida podemos sintetizar algunos resultados sobre el aprendizaje en los niños.

Para los pequeños –como ocurrió en el taller de las mujeres– las lecturas y los libros han sido vías de expresión de la propia subjetividad en interacción con otros. En esta interacción los niños se apropiaron de prácticas culturales a

través de interpretantes –madres/ docentes– que las ejercen para ellos en *La Ronda* pero también en las celdas de noche, antes de dormir. Aprenden a explorar objetos-libros que se pueden chupar, sacudir y golpear, y que con el tiempo, aprenden a hojear, a detenerse y comentar, a elegir materiales favoritos, a solicitar lecturas y volver a ellos en sucesivas relecturas. Para la mayoría de los niños, sus primeras experiencias con los libros.

En el marco de estas experiencias, los chicos avanzan en sus interpretaciones apoyándose en los textos y en las imágenes:

Aprenden acerca de las intencionalidades y estados internos de los personajes, identifican a un mismo personaje en distintas obras (por ej. Federico en la serie *Federico crece* de Graciela Montes) y reconocen a otros que forman parte de mundos nuevos que se aprenden a nombrar;

Aprenden formas de decir propias del lenguaje escrito de los textos literarios, en particular, frases repetitivas para jugar con la sonoridad del lenguaje: “Juguemos en el bosque mientras el lobo no está...se está poniendo...” como decía Dylan; o por ejemplo, cuando exploran *Willy el soñador* donde acompañan al adulto repitiendo “sueña, sueña, sueña”; o a decir tantas veces “No y no y no” con todas las ganas cuando exploran *Federico dice no* de Graciela Montes.⁶

Un propósito importante de nuestras propuestas de enseñanza ha sido favorecer los intercambios entre lectores en las situaciones de exploración y lectura. En los registros expuestos analizamos algunos intercambios niño-niño, niños-madres y niños-docentes. Para favorecer estas interacciones, consideramos necesario regular la cantidad de educadoras que intervienen en las situaciones de taller según el número de asistentes que se incluyen en cada oportunidad, a fin de promover que las madres participen y que las docentes puedan impulsar intercambios colectivos y no solo la demanda individual.

Regular la cantidad de materiales con respecto al número de participantes en momentos de exploración de libros favoreció también la interacción, la posibilidad de que los libros pudieran ser compartidos y la permanencia del lector frente a una misma obra; un corpus que en cada encuentro incluía materiales conocidos junto a otros que se presentaban como novedad. En todos los casos, con intervenciones específicas de las docentes para favorecer el acercamiento a los libros en estas situaciones de lectura exploratoria: “Mostrale a Joseline lo que descubriste que hace Willy en esta parte”, “Busquen cuando Federico no quiere ponerse la campera”, “Te leo esta página que estás mirando”, “Buscá la parte donde decís que los nenes tienen miedo y pedirle a mamá que te la lea”.

Las propuestas de lectura colectiva por la docente, invitaba a todos los participantes a compartir una obra. La inclusión de los niños en ruedas de lectura fue una con-

6 Si bien no es objeto de este escrito, cabe aclarar que lo mismo sucede con los libros informativos, en especial aquellos que presentan escenas de lugares poco conocidos y libros sobre animales que aprenden a reconocer y nombrar.

quista en la continuidad de esta práctica. En esa incipiente comunidad de lectores, muchos niños por primera vez comenzaban a hablar de los libros. Con el tiempo, los contenidos del intercambio se aproximaban a los textos y dejaban marcas de la subjetividad del pequeño lector.

La Ronda de los niños en opinión de las madres

Del conjunto de entrevistas realizadas a las mujeres –caracterizadas en el apartado anterior– seleccionamos algunos pasajes en los cuales las madres comentan el valor del taller para sus hijos en la cárcel y las interacciones mediadas por los libros en los pabellones.

La Ronda de los niños ha sido un taller esperado y muy valorado por las madres. El juego, las relaciones sociales ampliadas compartiendo objetos y lecturas, fueron ventanas a mundos diferentes al de la prisión. Algunas entrevistas señalan:

Acá como espacio es bueno para los chicos para que sepan jugar, para que tengan contacto con gente de la calle, también porque comparten cosas con otros chicos, leen y aparte ven cosas que allá [pabellón] no tenemos, que nunca vieron. Me gusta verla a ella que juega, porque a ella le gusta y siempre aprende algo nuevo, a compartir juguetes, pequeñas cosas que capaz antes uno no se daba cuenta... a compartir.

(Marta)

Me re gustó. Imaginate que es algo bueno para mi hijo y quiero lo mejor para él. A mí me gustó mucho, porque, ¿entendés?, nunca mi hijo había jugado con libritos....

(Yole)

Las madres destacan el valor de **La Ronda** para descubrir las posibilidades de sus hijos e interactuar con ellos en momentos de lectura, juegos y canciones:

Yo no tengo la posibilidad de ir al jardín de Milagros a ver todas las cosas que ella hizo, pero acá lo podemos ver y yo estoy re orgullosa de mi hija.

(Alejandra)

Yo acá estoy todo el tiempo con Isabel, le canto, le juego con los juguetes, le leo...la estimulo un montón acá en La Ronda.

(Patricia)

La continuidad del préstamo de libros en el pabellón, en ocasiones acompañados de un cuaderno donde las madres registraron vivencias a partir de los textos, amplió los intercambios en otros espacios de lectura. En palabras de una madre:

Al principio me llevé un librito y después me llevé dos, y después me volví a llevar...Vale la pena que siga esto de los libros que te llevás para leerles y del cuadernito en el que podés escribir. Nunca, como te dije antes, habíamos podido tener la oportunidad de sacar un libro

y compartirlo nosotros dos, un libro para mi hijo, no para mí, yo no le puedo leer un libro de grandes a él. La Ronda sí me dio la oportunidad. A mí me gustó lo que propuso la maestra, de llevarnos prestado un libro para mi hijo (...)

Las madres relataron escenas de lectura de especial interés. En las celdas, los pequeños pueden escuchar lecturas que no fueron escritas para niños a la vez que “leer” y jugar a leer a otros, casi sin saber hablar:

Yo tengo libros grandes...grandes no, de grandes. Y yo me ponía a leer y bueno la acostaba conmigo y le decía vení que te leo, igual no entiende mucho para mí, pero le gusta, se queda y me escucha”.

(Romina)

A ella le re-gusta que yo le lea y le dejo los libros para que ella los mire. La otra vez agarró todas sus muñecas, las puso así, al lado de ella y hacía... ella no habla, pero hace que lee.

(Micaela)

Junto a los testimonios verbales acerca de la lectura en celdas y pabellones, algunos escritos de las madres nos acercaron momentos de intimidad con sus hijos mediados por los libros. Estos registros resultaron de particular interés para comprender el sentido que atribuyen a estas situaciones. La madre de Candela describe un momento de lectura donde detalla acciones y efectos en la niña⁷.

Hola soy la mamá de Candela. Bueno les cuento, a ella le encanta los libritos cuando me pongo a leerle se queda quieta y escucha y después de un rato empieza a pasar las hojas y a tocar los dibujos, se asombra por los animales y dice aa!!! Y se ríe y sigue pasando las hojas los mira por todos lados y hace que lee (...) se pone contenta y a mí me gusta que a ella le llame la atención los cuentos, me despido le voy a leer un cuento para que se duerma.

(Firma Nora)

Vanessa relata la manera en que sus dos hijas acompañan la lectura de dos cuentos y el gusto de todas al compartirlos:

*Al leerle el libro *El estofado del lobo*⁸ a Martina [la mayor] le pareció muy interesante los dibujos y lo que el lobo decía acerca de que se quería comer a la gallina, sus caritas al leerle el cuento era de asombro e intriga. Luego cuando les leí el de Tomasito y las palabras⁹ se reían mucho en la forma en que decía “coy” a todo. Y también sabía reconocer muy bien en el libro quién era Tomasito.*

La verdad que me gustó mucho los 2 cuentos y a ellas también, porque le encanta que les lean cuentos y son muy atentas a lo que se les leen.

Estoy muy satisfecha en poder leerles cuentos a mis hijas, porque sé que cuando sean grandes les va a servir mucho. Gracias. (Firma).

7 En las transcripciones normalizamos solo la ortografía.

Tamara es la madre de Federico y se encuentra embarazada. Escribe en dos oportunidades sobre el momento de lectura. Tanto en *Choco encuentra una mamá*¹⁰ como en *Tomasito*, describe su experiencia personal con referencias claras a su maternidad y a la manera en que su hijo expresa sentimientos en los momentos de lectura.

El hecho de leerle el librito de Choco a Fede me hace sentir una persona más grande y hasta veo mi responsabilidad de Madre. qué quiero decir con esto?, que yo soy quien le lleva a hacer fluir los sentimientos a Fede y a mi Hijo Carlos que está en la calle, aparte sentí muchas cosas cuando le leía el libro a mi Bebé, como por ejemplo: mucha ternura por las miradas de él hacia Choco, y le explicaba que no tenía Mamá y él hacía unos gestos enternecedores y como dándole amor al patito choco. Después le daba besos a el libro, sentí mucha conexión con mi hijo (...) (Firma).

En otra oportunidad continúa escribiendo. Compartimos –a modo de ejemplo– el texto escrito por Tamara y su transcripción.

*Bueno: Hola, cuadernito de recuerdos.
Hoy es 20/11/10 y le leí el cuentito
de "Tomasito" a mi Bebé Fede.
Él estaba en la bañera adentro de nuestra*

8 *El estofado del lobo* de Keiko Kasza.

9 *El estofado del lobo* de Keiko Kasza.

10 *Choco encuentra una mamá* de Keiko Kasza.

habitación, eran cerca de las 19:00 y le pregunté si quería que le leyera el librito y me dijo que sí con la cabeza. Le explicaba a Fede que cuando Tomasito se quiso cambiar de posición estaba en la pancita de su Mamá, como él estuvo antes. Se reía y hacía gestos tiernos y de asombro, se tocaba la panza y me mostraba, y yo sentí que Fede es la única persona que me entiende en este lugar, porque sí entendió que él estuvo en mi panza me entiende cuando le digo que él y sus dos Hermanos son lo más importante en mi corazón y en mi ser entero. Yo siento mucho mucho Amor a cada cosa que hago para mis Hijos, porque leer este cuento fue para mí como leérselo Carlos, Carola y Fede, en todo momento están ellos tres, y este librito es muy tierno y demasiado lindo porque hace que una recuerde el nacimiento de cada uno de sus Hijitos ¿No?, a mí me pasó eso cuando lo empecé a leer”¹¹.

A diferencia de los textos precedentes, Tamara expresa en la siguiente escritura no sólo el placer de Federico por la lectura literaria sino también el gusto y el conocimiento que los libros informativos le brindan sobre el mundo más allá de la cárcel. Al mismo tiempo, destaca el valor de la escritura para “redactar lo que sentí y siento”.

Y el otro libro "Conocer la ciudad" también me gustó mucho porque hay cosas que Fede no conoce por desgracia y de alguna forma es un incentivo a cuando salgamos de este lugar. A Fede le gustó mucho los perros, el tutú [auto], la moto (...) [continúa la descripción] Me gustó mucho redactar lo que sentí y siento. Gracias (Firma).

En la vida cotidiana de la cárcel y como propuesta educativa que se sostiene en horario no escolar, el taller ofrece a niños y madres oportunidades de ejercer y ampliar prácticas culturales en diversas situaciones de interacción social, prácticas que muchas veces se amplían en otras rondas que suceden en la intimidad de la celda o con otros niños en el pabellón.

Los resultados que hemos expuesto a partir del análisis de crónicas, registros de observación y entrevistas a las madres demuestran que, en el espacio de **La Ronda**, de solo cuatro horas semanales, los niños aprenden mucho sobre libros y lecturas, pero también sobre juegos y canciones. Atendiendo al derecho que los asiste sabemos que es un tiempo insuficiente en una etapa de la vida donde las experiencias analizadas resultan fundamentales.

11 Consideramos interesante destacar el uso de las mayúsculas en palabras de gran valor afectivo para Tamara como ocurre en Bebé, Hermanos, Amor, Mamá, Hijos, Hijitos.

Bueno: Hola, cuaderito de recuerdos.

Hoy es 20/11/10 y le leí el cuentito de "Tomasito" a mi Babi.

Él estaba en la sala dentro de nuestra citación, eran cerca de las 19:00 y le pregunté si quería q' le leyera el librito y me dijo que sí con la cabeza.

Le explicaba a T. que cuando Tomasito se quiso cambiar de posición estaba en la posición de sí Tomás, como él estuvo antes, se reía y hacía gestos tiernos y de esombra, se tocaba la pance y me mostraba, y yo sentí q' es la única persona que me entiende en este lugar, porq' si entendió que él estuvo en mi pance me entiende cuando le digo que él y sus dos hermanos son los más importantes en mi corazón y en mi ser entero. Yo siento mucho mucho amor a cada cosa que hago por mis hijos, porq' leer este cuento fue por mi como leerlo a T.

en todo momento estan ellos tres, y
este librito es muy tierno y demociado
lindo porque hace que uno recuerde el
nacimiento de cada uno de sus hijos.
¿No?, a mí me puso eso a punto de
empezar a leer.

— o —



El derecho de las madres a participar
en la educación de sus hijos

Yo no tengo la posibilidad de ir al jardín de Mili a ver todas las cosas que ella hizo, pero a mí me lo escribe la maestra y yo estoy re-orgullosa de mi hija porque no lo puedo creer todas las cosas que la maestra me escribe, lo que ella aprendió.

(Alejandra, madre de Mili, UP33)



Traspasar muros: acciones coordinadas dentro y fuera de la prisión

Como hemos expuesto en la Introducción, el Proyecto contempla actividades coordinadas dentro y fuera de la unidad: el taller de las mujeres y el taller de los niños en la cárcel, a la vez que un trabajo articulado con los jardines de infantes cercanos a la unidad y con organismos provinciales y nacionales.

Atendiendo al derecho de los niños a recibir educación de calidad lo más tempranamente posible, el Proyecto planteó entre sus objetivos: acompañar y sostener sus trayectorias escolares garantizando su inclusión y permanencia en los jardines de infantes de la zona y la continuidad escolar en el momento de externación; trabajar con estas instituciones educativas para mejorar las propuestas de enseñanza atendiendo a las particularidades del contexto e impulsar acciones a favor del derecho de las madres privadas de libertad de conocer y participar de las actividades escolares de sus hijos.

Los niños pueden ingresar en las salas de 3 años en los jardines de infantes 909, 963 y 964 y en la sala de 2 años en el Jardín de Infantes 936, todos dependientes de la Dirección Provincial de Educación Inicial (DPEI).

Los más pequeños, y en el caso de que haya vacantes, ingresan al Jardín Maternal “Las Palomitas” dependiente del Servicio Penitenciario que los recibe a partir de los 6 meses de edad, donde asisten también los hijos de los empleados del Servicio. El personal responsable de estos

niños pertenece a dicha institución penitenciaria motivo por el cual algunas madres manifiestan desconfianza, más aún, cuando no tienen posibilidades, como otras madres, de ver el lugar donde asisten los niños ni tener contacto directo con el personal que los atiende.

A favor de construir vínculos de conocimiento y confianza para que las madres ejerzan el derecho de conocer el lugar, la propuesta educativa y a las educadoras a cargo sus hijos, planificamos a lo largo del proyecto acciones coordinadas con los jardines de infantes provinciales a los que concurrían los niños a partir de la sala de 3 años, en tanto puentes entre el “adentro” –la cárcel– y el “afuera”.

La participación de las madres en las trayectorias escolares de sus hijos fue desde el inicio uno de los propósitos más importantes de nuestras acciones. Esta inclusión es una responsabilidad de las instituciones educativas a favor de fortalecer vínculo entre la escuela y la comunidad.



Entre las propuestas diseñadas junto a docentes, equipos directivos y supervisores de los jardines podemos mencionar: filmaciones que mostraban a las madres el trayecto desde la Unidad Penitenciaria hasta el jardín (experiencia que recogimos de la cárcel Ezeiza); imágenes de las instalaciones de los jardines y de las actividades que los niños realizan cotidianamente presentados en *Power Point*; encuentros con modalidad de taller dentro de la Unidad a cargo de maestras de sala y profesores de las áreas de Educación Física y Música para difundir y compartir propuestas didácticas que se desarrollan en el jardín; entrevistas en la Unidad realizadas por los docentes y directivos, entrega de informes y carpetas con trabajos de los niños; comunicación del calendario de actos escolares para que madres u otros familiares puedan prever formas de participación; circulación frecuente y resignificación de la información relevante entre madres y maestras enviadas a través del cuaderno de comunicaciones; préstamo de libros en el marco de las acciones de la biblioteca de **La Ronda** para diversos proyectos de enseñanza realizados en el jardín; participación de las madres en algunas de las situaciones didácticas previstas en la planificación didáctica de las maestras, por ejemplo, confección de títeres para los festejos del día del niño en el jardín, elaboración de objetos para actos escolares y participación en la selección bibliográfica y producción de recomendaciones de libros para ser leídos a todos los niños del jardín en el marco de la situación didáctica “sesiones simultáneas de lectura”.

Aunque las contingencias institucionales en ocasiones impedían sostener con mayor frecuencia estas propuestas, impulsamos su incorporación en el Proyecto Institucional

y en la planificación anual de la enseñanza en cada uno de los jardines.

Se trataba, de alguna manera, de traspasar los muros de la cárcel pero también los del jardín para conocerse y ganar confianza. Fue fundamental reflexionar sobre miradas estigmatizantes, descalificadoras y temores para hacer de los jardines espacios cada vez más inclusivos y plurales.

Coincidimos con Siede cuando afirma que “las relaciones actuales entre las familias y los jardines registran tensiones en torno a la confianza, principalmente en la mirada de los padres hacia los docentes, por la imposibilidad de controlar lo que ellos hacen y dejan de hacer cuando sus hijos quedan a su cargo. La confianza es un requisito indispensable de la delegación que da inicio al proceso educativo formal” (Siede, 2015, p. 109). Nuestras intervenciones fueron en este sentido a fin de preservar el derecho a la educación de cada uno de los niños que viven en la UP y el derecho de las madres a acompañarlos en su escolaridad.

A continuación, caracterizaremos dos propuestas: el uso frecuente y particular del cuaderno de comunicaciones y la participación de las madres en la producción de recomendaciones de libros para las sesiones simultáneas de lectura en los jardines.

Intercambios entre madres y maestras: el cuaderno de comunicaciones

El cuaderno de comunicaciones es un soporte de escritura fundamental para que madres y docentes puedan

sostener intercambios en torno a la cotidianeidad escolar. A través de este medio es posible sostener un contacto fluido en el cual circula información relativa a cuestiones generales de la vida institucional a la vez que referencias particulares con respecto a los niños que viven en la prisión. Atendiendo a las particularidades del contexto, a diferencia de la práctica usual, el cuaderno circuló con más frecuencia entre maestras y madres con el objeto de preguntar, solicitar o enviar información; describir algunas situaciones vividas por el niño en la cárcel y en el jardín; sus gustos, preferencias y temores. Así, la comunicación fluida madre-maestra mediada por la escritura brinda oportunidades de interactuar en torno al niño, su vida en la cárcel y en el jardín. El cuaderno es un soporte donde es posible guardar memoria de la historia escolar –una historia constitutiva de su identidad– en un tiempo donde madre-hijo comparten la vida en la cárcel (Fraidenray, 2010).

Las madres expresaban de manera frecuente, como lo hacen Débora y Natalia, la necesidad de conocer más sobre “el afuera”; Alejandra, además, comentó acerca del valor de la escritura de la maestra para descubrir las posibilidades de su hija:

***Débora:** Porque si estoy en la calle puedo ver a mi hijo si está contento o no...pero estás acá y vos la mandás... mi nena a mí me dijo que la maestra es mala y no sé si es así.*

***Natalia:** Conocemos a las maestras, pero no es lo mismo mandarlos desde acá adentro que mandarlos desde afuera.*

Alejandra: Realmente nosotras... yo no tengo la posibilidad de ir al jardín de Mili a ver todas las cosas que ella hizo, pero a mí me lo escribe la maestra y yo estoy re-orgullosa de mi hija porque no lo puedo creer todas las cosas que la maestra me escribe, lo que ella aprendió.

Los comentarios recogidos en entrevistas realizadas en los pabellones permitieron reflexionar sobre la importancia del cuaderno como medio de comunicación, revisar el sentido de lo que se comunica, cómo se comunica y, sobre todo, de qué manera habilitar la palabra de las madres a través de él.

En reuniones de trabajo con docentes de los jardines de infantes se analizó el uso y función del cuaderno de comunicaciones. Reflexionamos sobre la información que no circula por el cuaderno pero que es relevante para las madres que viven en situación de encierro. Se acordó con las docentes de los jardines qué informaciones podían incluirse en el cuaderno: síntesis de las actividades que se realizan semanalmente, pequeños comentarios significativos de lo realizado por sus hijos, cronograma de los actos escolares –informados al inicio del ciclo lectivo– que permita a las madres gestionar con anticipación ante el Juez los permisos correspondientes para poder acompañar a sus hijos (en la realidad, permiso muy difícil de obtener), anticipar las propuestas didácticas para que las madres se informen y participen de alguna manera. A pedido del equipo del taller **La Ronda**, las maestras de sala invitan a las madres por

este medio a acercarse a la biblioteca del taller para solicitar materiales literarios e informativos necesarios según proyectos que se llevan a cabo en el jardín –por ejemplo– a propósito del proyecto “Para saber más sobre los animales de la granja” o “Recopilación de poesías”.

Algunos avances en el uso del cuaderno se registran en estos diálogos a distancia entre la docente de uno de los jardines y una madre.

En el cuaderno se registran intercambios entre la docente y la madre. El 12/5 la maestra envía información (acerca de un paro de auxiliares) y agradece un obsequio enviado por la madre. En su escrito, la madre reclama la presencia del cuaderno (debido a que se enteró por un compañero que vive en la Unidad el pedido de información sobre un tema a trabajar: “revistas del cuerpo”), se disculpa por no haber enviado material y le hace saber a la docente la necesidad de estar informada para que su hija no se sienta mal. También reclama más información para poder participar (acerca de los actos escolares y la feria de platos).

El 14/5 la maestra nuevamente informa que no habrá clases (por paro docente), la tranquiliza por no haber mandado el material, le informa con antelación el acto escolar donde su hija participará y la invita a aportar poesías para un proyecto de la sala seleccionando material de la biblioteca de **La Ronda** (recopilación de poesías). Finalmente comunica una próxima actividad (Jornadas institucionales) sobre la que será informada y podrá participar.

Como se advierte, el cuaderno permite a la docente entablar una relación más cercana con una madre privada

de libertad, y a Ana le permite conocer e involucrarse en algunas de las actividades que su hija vive en el jardín. A través de sus reclamos, se advierte el valor de este nexo entre el encierro y el jardín.

12/5.

MANA:

Mañana miércoles 13 de mayo, no había clases por paro de auxiliares.

Sta Cristina.

Peabody

Muchas gracias por la hermosa flor que me enviaste, la voy a guardar junto con la del año pasado. Se nota el esfuerzo al realizarla. Gracias

Señor el cuaderno es la

segunda vez que viene. No estaba enterada de que había mandado a pedir revista del cuerpo. Recien me entero porque nunca llegó la nota. Te pido disculpas que Alma no pudo llevar material. Por favor manden el cuaderno porque si no pasan estas cosas. Y

no quiero que Alma se sienta mal. y ya copie cuando van a actuar. Por favor manden a decir de que se van a vestir. o que tienen que llevar con tiempo. y cuando hay Teñ del Plato así mande algo Rico para que lo puedan vender. GRACIAS POR TODO. besos.

Ana.

14/5. MANA:

Mañana jueves 15 no había clases; por un paro docente.

ANA NO TE PREOCUPES POR EL MATERIAL QUE NO PUDISTE MANDAR; NINGÚN NIÑO TRAJÓ; SÍLO ERA PARA COMENTARTE QUE ES LO QUE SE ESTÁ TRABAJANDO. —
— EN CUANTO AL ACTO FOLTA; NOSOTROS ACTUAMOS EL MES QUE VIENE "DÍA DE LA BANDERA".
— TE AVISO CON TIEMPO.
— LO QUE SI PODES IR PREPARANDO SON "RESÍAS", YA QUE COMENZAMOS A TRABAJAR, HACIENDO UNA RECORRELACIÓN DE POESÍA. PODES ACERCARTE A LA RONDA, A PEDIR ALGÚN LIBRO DE POESÍA.
— LA POESÍA SEMANA TE VA A ESTAR LLEGANDO EL CUADERNO VIJERO DONDE VOLCARAS.
— EN CUANTO A LA 2ª JORNADA "ESCUELA FAMILIA COMUNITARIA", TE ENVIARÉ ALGÚN RESUMEN DE LO TRABAJADO, O ALGÚN PEDIDO DE COLABORACIÓN. BUEN FIN DE SEMANA.
Sta Cristina

Texto normalizado

12/5

Mamá: Mañana miércoles 30 de mayo, no habrá clases por paro de auxiliares. Sta Cristina.

Muchas gracias por la hermosa flor que me enviaste la voy a guardar junto con la del año pasado. se nota el esmero al realizarla. Gracias.

Seño, el cuaderno es la segunda vez que viene, no estaba enterada de que había mandado a pedir revista del cuerpo. Recién me entero porque nunca llegó la nota te pido disculpas que Alma no pudo llevar material. Por favor manden el cuaderno porque sino pasan estas cosas y no quiero que Alma se sienta mal. Y ya copié cuando van a actuar. Por favor mandame a decir de qué se van a vestir o qué tienen que llevar con tiempo y cuando hay feria del plato así mando algo rico. para que lo puedan vender. Gracias por todo. besos

14/5

Mañana jueves 15/5 no habrá clases, por un paro docente.

Ana no te preocupes por el material que no pudiste mandar, ningún niño trajo; solo era para comentarte que es lo que se está trabajando.

En cuanto al acto falta; nosotros actuamos el mes que sigue, el "Día de la Bandera". Te aviso con tiempo.

Lo que sí podés ir preparando son poesías ya que comenzamos a trabajar haciendo una recopilación de poesías. Podés acercarte a La Ronda, a pedir algún libro de poesía. La próxima semana te va a estar llegando el libro viajero donde volcarlas.

Las madres seleccionan y recomiendan libros para leer en el jardín

Sesiones simultáneas de lectura es una situación didáctica probada en diversas instituciones educativas (Molinari y Brena, 2008; DPEI, 2012). En esta situación “Los niños que asisten a la institución escogen una de las propuestas de lectura que en forma periódica ofrecen los maestros a través de recomendaciones expuestas en paneles, registran su nombre a modo de constancia de asistencia, comparten junto con alumnos de distintas edades la lectura y comentario acerca de la obra escogida y –de regreso al propio salón– exponen frente a los compañeros del grupo habitual las experiencias vividas a efectos de interesarlos para una próxima sesión” (Molinari y Brena, 2008, p. 30).

Para las “Jornadas Escuela, Familia y Comunidad” del año 2015¹ el equipo del Proyecto propone a los jardines de infantes cercanos a la Unidad la realización de las sesiones de lectura con la participación de las madres privadas de libertad en la selección de las obras y en la escritura de las recomendaciones a publicar en los jardines.

En el primer encuentro con las madres conversamos sobre las características y propósitos de la situación didáctica y su forma de participación. Les presentamos la actividad,

1 Las “Jornadas Escuela, Familia y Comunidad” fueron acciones impulsadas por el Consejo Federal de Educación, llevadas a cabo de manera simultánea en todas las escuelas del país. Tuvieron como propósito consolidar el vínculo entre la escuela y las familias a través de encuentros compartidos en torno a prácticas de lectura. Para más información consultar en: http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=55775872-e775-4f4a-b260-0d9479446469&rec_id=126403

explicando detalladamente en qué consistía, destacando que la escritura de recomendaciones era una forma estar presentes.

Para ese encuentro organizamos una mesa de libros con las obras que habíamos seleccionado junto a las maestras del jardín. Los libros presentados en la mesa fueron: *El túnel* de Anthony Brown, *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne, *Bruno el rezongón* de K. Mensing, *Frederick* de Leo Lionni, *En el bosque* de Anthony Browne, *Fernando Furioso* de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura y algunos catálogos con reseñas y recomendaciones.

Presentamos los libros uno a uno y las invitamos a explorarlos. Mientras tanto conversábamos acerca de qué es una recomendación y qué cosas solemos recomendar. Mencionan comidas, películas y nosotras mostramos ejemplos sobre libros en catálogos y contratapas. Leemos estas recomendaciones, por ejemplo, sobre libros conocidos como la serie *Federico crece* de Graciela Montes. Conversamos acerca de las características del género (se adelanta algo de la trama, pero no el final; el propósito es provocar curiosidad y “ganas de leer”).

La exploración de libros por parte de las mujeres comenzó muy tímidamente. Entre frases como “no sé leer bien”, las animamos a comenzar recordando la importancia de su participación para el desarrollo de las Jornadas en los jardines, no solo en el que asisten sus hijos

sino también en otros donde estas sesiones de lectura se harían extensivas.

Al cabo de un rato escuchamos los primeros comentarios:

María: (Leyendo La sorpresa de Nandi) *¡Acá los animales se comieron todo! La chica llevaba la cesta y se le caía todo. Me gustó este, porque me encanta el ananá, y acá hay un ananá... yo me lo comería también, hace mucho que no como ananá.*

Y las primeras interpretaciones:

Florencia: (Comenta Frederick). *Él era muy cerrado. Este libro tiene dos enseñanzas, compartir y dar una mano al que lo necesita.*

Cinthia: (Sobre El Túnel). *Este libro está bueno. Es algo que pasa en la vida real. No me gusta hablar.*

Coordinadora: *¿Qué cosa pasa en la vida real? ¿Que una persona se convierta en piedra?*

Cinthia: *¡No! Son hermanos que se pelean pero que después están juntos.*

Compartimos así lecturas y sentidos. En encuentros posteriores se inició la escritura. Fue difícil comenzar a escribir. Los "no sé", "no puedo" fueron comentarios esperables ante una actividad desconocida: "Yo no voy a poder escribir la recomendación porque no soy alfabética", dice María. Las invitamos a probar y ofrecimos nuestra ayuda.

Registramos el proceso de escritura de Florencia:

Florencia: *Este es mi preferido desde el día que lo leíste en el pabellón (toma Frederick y la docente le da un papel y un fibrón. Relee algunas páginas).*

(...)

Florencia: *Él era brillante (por Frederick) era una mente brillante.*

Docente: *¿Todos pensaban así? ¿Los demás ratones pensaban eso?*

Florencia: *No, los demás pensaban que él no hacía nada mientras todos juntaban comida.*

Docente: *Ah... y entonces.*

Florencia: *Pero él después los salvó, cuando ya no tenían comida, él se imaginaba las cosas.*

Docente: *Bueno, qué te parece si intentás escribir algo de eso en tu recomendación pensando en los chicos del jardín para que tengan muchas ganas de leer este libro.*

Florencia tomó la hoja y el fibrón y copió textual la primera página: "A lo largo del prado donde las vacas pastaban y los caballos trotaban había un viejo muro de piedras". Allí se quedó pensando, dando vueltas con el papel. Al rato, se fue a jugar con su hija. Luego la docente le propone continuar.

Florencia: *No sé qué más poner (mirando su escrito).*

Docente: *Ya pusiste algo sobre el lugar, pode-*

mos pensar en escribir algo sobre lo que pasa en el cuento, sin terminar de contar la historia para que a los chicos les dé ganas de saber qué pasa y así lo elijan. ¿Qué te parece?

Florencia: *"Muchos ratones juntaban comida" ¿Cómo pongo "un conjunto de ratones"? ¿Cómo se dice cuando son muchos ratones?... De perros se dice jauría.*

Docente: *No sé cómo se dice cuando son muchos ratones. ¿Querés que nos fijemos cómo dice en el libro?*

(Releen el cuento: "una parlanchina familia de ratones de campo").

Florencia:*(Escribe) "Una familia de ratones juntaba comida para poder sobrevivir en invierno". ¿Y cómo pongo que Frederick no hacía nada, que iba a hacer otra cosa?*

Docente: *¿Qué se te ocurre?*

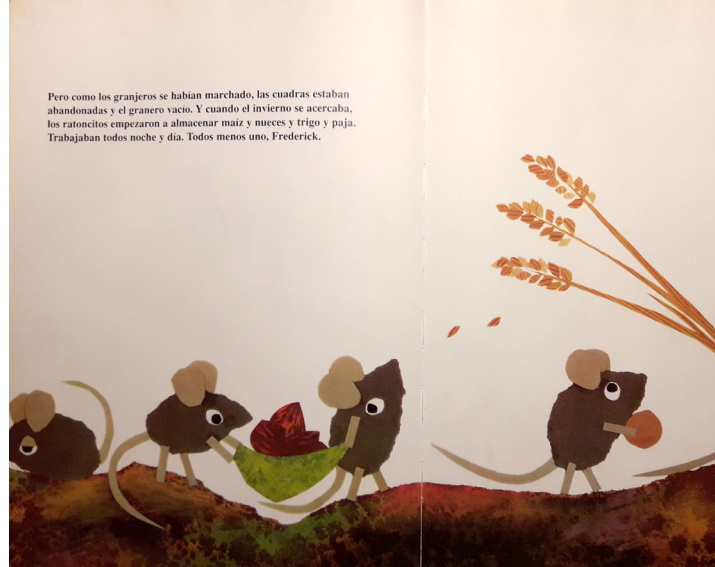
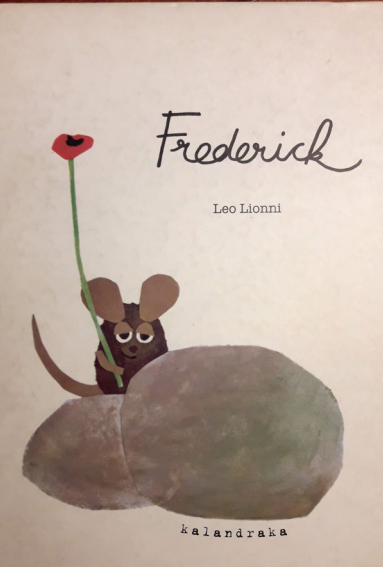
Florencia: *"Pero uno tenía una mente brillante" (propone y duda). No. "Pero uno tenía en mente otra cosa" (muy segura).*

Docente: *Me encantó.*

Registro de observación mes 9- 2015

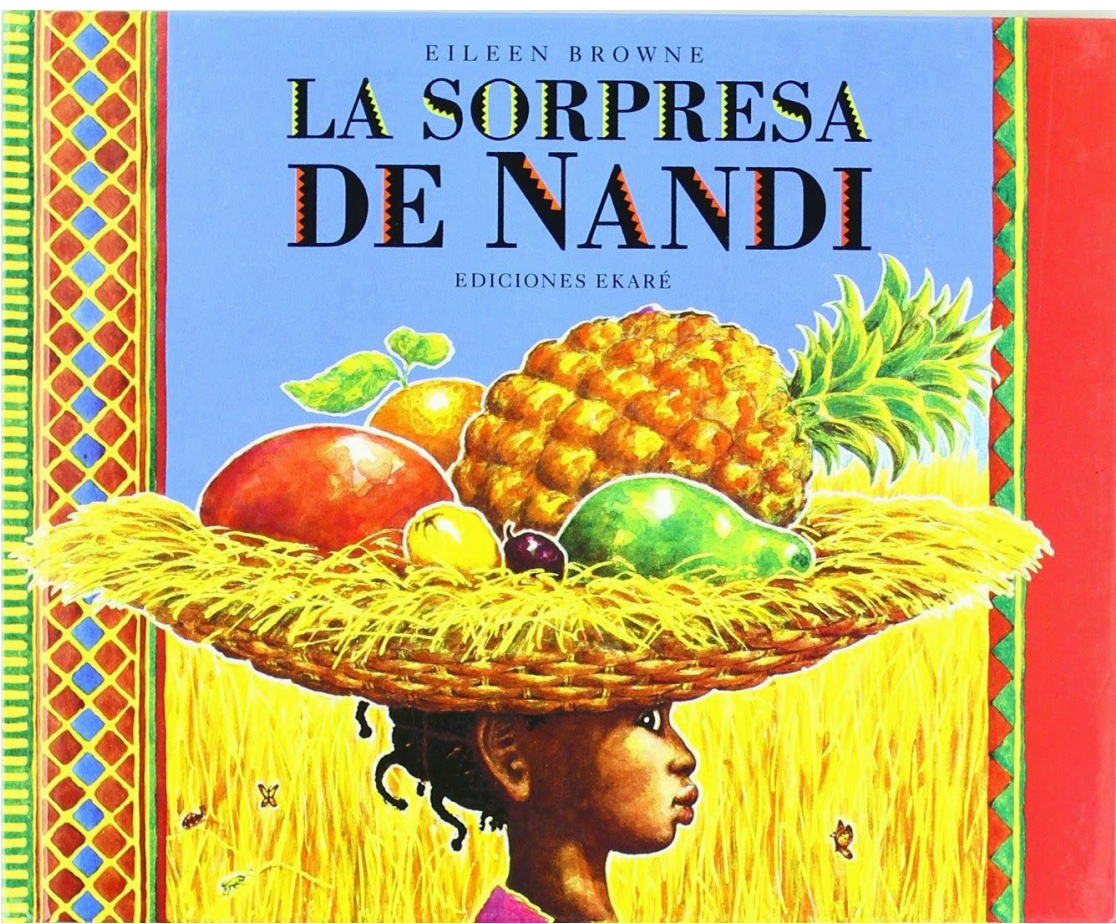
La recomendación de Florencia sobre el libro *Frederick* es la siguiente:

A lo largo del prado donde las vacas pastaban y los caballos trotaban había un viejo muro de piedras. Una familia de ratones juntaba comida para poder sobrevivir en invierno. Pero uno tenía en mente otra cosa.



Florencia realiza un interesante recorrido en el proceso de producción en torno a su libro preferido. Describe algunas características que valora en el personaje y dice “era una mente brillante”; comenta algunos pasajes de la obra, por ejemplo, “los demás pensaban que él no hacía nada mientras todos juntaban comida”; comienza la escritura copiando la primera página (un recurso que suele utilizarse en la producción de reseñas); abandona la producción cuando advierte que no sabe cómo continuar, mientras comenta “no sé qué más poner”. La docente la ayuda a generar nuevas ideas atendiendo al propósito del escrito: “Ya pusiste algo sobre el lugar, podemos pensar en escribir algo sobre lo que pasa en el cuento, sin terminar de contar la historia para que a los chicos le den ganas de saber qué pasa y así lo elijan”. Florencia, sabiendo qué escribir, se pregunta cómo hacerlo –“cómo se dice cuando son muchos ratones”, “cómo pongo que Frederick no hacía nada, que iba a hacer otra cosa”– y propone una frase inicial que luego reformula para escribir: primero prueba “Pero uno tenía una mente brillante” y finalmente “Pero uno tenía en mente otra cosa”.

Como Florencia, Romina también produce su escrito de manera colaborativa con una de las docentes del taller, en este caso sobre el cuento *La sorpresa de Nandi*. A diferencia de la producción anterior, Romina dicta a la educadora, piensa en los lectores y se dirige a ellos de manera directa en su escrito. Intenta diversas formas de expresar que hay más de una sorpresa sin descubrirlas, y en estos intentos, el texto siguiente es la mejor versión que pudo lograr.



Se trata de una nena como ustedes que quiere mucho a su amiga y le lleva una sorpresa que cuando llega es otra sorpresa. Si lo leen se van a dar cuenta de esta sorpresa.

La producción de *Fernando furioso* también se realiza de manera colaborativa, pero en este caso, entre dos compañeras de pabellón: Cinthia y María. Nos interesa compartir algunos intercambios:

Mientras Cinthia escribía una recomendación sobre el *El Túnel*, María hojeaba *Fernando Furioso*.

María: *Yo no sé escribir, no soy alfabética.*

Docente: *¿Qué quiere decir eso? ¿Quién te lo dijo?*

(María se ríe pero no contesta. Cinthia mientras tanto escribe sobre *El túnel* y al finalizar firma comentando que es la autora. Mientras tanto, María toma una hoja y escribe “Fernando Furioso”)

Docente: *¿Ves que sabes escribir?*

María: *Lo copié.*

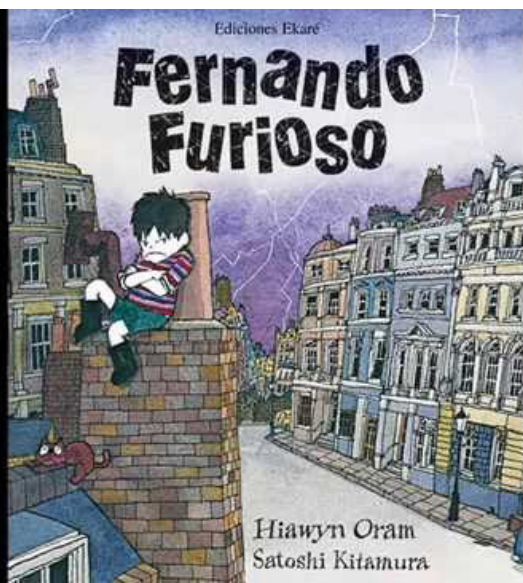
María comenta que no sabe qué poner, que no sabe escribir bien. Como una opción, dice en voz baja: *“Tratemos de descubrir al chico caprichoso”*. La docente destaca el valor de esta frase. María sonríe y sigue sosteniendo su imposibilidad de escribir sin copiar. Lo repite varias veces y solicita a Cinthia que lo escriba. Cinthia toma la hoja y el fibrón y María –a solicitud de la educadora– le dicta. Cinthia co-

menta que siempre es ella la que debe escribir –aunque en ese comentario– María sostiene que la frase se le ocurrió a ella.

La segunda frase la define Cinthia: “¿Era un chico que no aceptaba un ‘no’ como respuesta?” Cinthia escribe y al finalizar, María le reclama que también debe colocar su nombre, pues también ella participó.

Durante la producción es interesante destacar cómo María puede involucrarse en el proceso de escritura, más allá de su percepción inicial. De considerar que no sabe escribir logra proponer una frase sugerente sobre el personaje en la que incluye a los lectores y reclamar su autoría en la publicación. El texto final es el siguiente:

Tratemos de descubrir al chico caprichoso.
¿Era un chico que no aceptaba un “NO” como respuesta? María. Cinthia.



Finalizado el proceso de producción, los textos se publicaron en los jardines de infantes, se leyeron a los niños y ellos eligieron qué cuento querían escuchar. Se realizó un registro fílmico de estas situaciones que fue proyectado en la cárcel durante el acto de cierre de **La Ronda** del año 2015. Las oportunidades para construir sentidos en torno a los libros ponen en evidencia a través de nuestros registros la posibilidad de estas mujeres de ejercer junto a otras y para otras prácticas de lectura y escritura nunca antes realizadas; descubrirse como autoras de textos para ser leídos por un grupo de maestras y niños fuera de la cárcel.

A partir de los resultados de las experiencias analizadas en torno a los intercambios escritos en el cuaderno de comunicaciones y en las Sesiones simultáneas de lectura es necesario dar continuidad a dichas propuestas y ampliarlas para que las madres tengan más oportunidades de vincularse de manera personal con las docentes y de manera colectiva y pública en los jardines de infantes. En todos los casos, impulsar prácticas del lenguaje a favor del derecho de las madres privadas de libertad de conocer y participar de algunas actividades escolares de sus hijos.

A favor de este derecho consideramos como condición la necesidad de sostener un trabajo articulado entre espacios educativos dentro y fuera de la cárcel. En nuestro caso, entre el equipo de **La Ronda** y los equipos docentes de los jardines de infantes a fin de planificar acciones, analizar documentación recogida y poner en discusión las distintas representaciones sobre madres detenidas y su lugar como miembros de la comunidad educativa.

Comentarios finales

Desde el año 2010, y hasta la actualidad, el equipo del Proyecto «*Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas*» impulsa un conjunto de acciones coordinadas dentro y fuera de la Unidad a favor de los derechos de mujeres y niños de ejercer y ampliar prácticas sociales en torno a las culturas de lo escrito y otras formas de expresión. En articulación con los jardines de infantes de la zona nos propusimos también diversas acciones para que las madres pudieran conocer y participar de algunas de las actividades escolares de sus hijos. Junto a ellas, acompañamos las trayectorias escolares de los niños garantizando su inclusión y permanencia mientras viven en la cárcel y su continuidad educativa en momentos de externación.

En este libro publicamos las acciones impulsadas en el período 2010-2015 dentro y fuera de la UP33 con la intención de visibilizar y poner en discusión las oportunidades educativas a las que mujeres y niños acceden en la prisión. La documentación recogida y sus resultados aportan a esta discusión.

El Proyecto, desde sus inicios, estableció vínculos con diversos organismos nacionales y provinciales, hecho que favoreció la posibilidad de plantear las problemáticas detectadas e impulsar acciones a favor del mejoramiento de las condiciones educativas de niños y mujeres.

Como hemos analizado en algunos de los capítulos, *La Ronda* fue un espacio educativo destinado a mujeres y

niños dentro de la UP33 en el espacio de la Escuela de Adultos N° 702, un lugar compartido con otros talleres, en aulas reducidas y poco apropiadas para el trabajo con los niños.

La organización de **La Ronda** en dos talleres simultáneos, cercanos, diferenciados y optativos, favoreció la participación de las madres y los niños que viven en situación de encierro. La posibilidad de no perder contacto entre quienes asisten al Taller de los niños y al Taller de las mujeres, brinda seguridad y confianza en un ámbito particularmente hostil; una decisión que favoreció la posibilidad de estar cerca pero separados.

Al mismo tiempo, las situaciones de trabajo organizadas en momentos diferentes, sucesivos y con continuidad en el tiempo fueron opciones adecuadas a las particularidades de un contexto caracterizado por la continuidad/discontinuidad en la asistencia y la flexibilidad en el horario de llegada de sus participantes. Desde nuestra experiencia, el ingreso del equipo a los pabellones para la convocatoria a los talleres permitió un contacto personal con mujeres y niños que incrementó la concurrencia a los talleres. Estas decisiones y las propuestas de trabajo favorecieron la inclusión y apropiación de **La Ronda** por sus destinatarios, uno de los mayores logros del Proyecto.

En el Taller de las mujeres impulsamos diversas propuestas de lectura e intercambio entre lectores en mesas de libros, rondas de lecturas, escrituras personales, recomendaciones y préstamos de libros para seguir leyendo en los pabellones. También abrimos espacios de debate en torno a cortometrajes y videos musicales. En algunos pe-

ríodos compartimos temáticas y materiales del mundo de los adultos, en otros, actividades cuyos destinatarios eran los niños.

Desde el inicio del Proyecto resultó evidente que las mujeres, con o sin niños en la cárcel, necesitaban un espacio propio donde valorar y reconectarse con la propia experiencia, y desde allí, construir experiencias colectivas, cuyo valor reparador ha sido documentado en contextos críticos de marginación y encierro.

Las interacciones con libros, lecturas y lectores iniciaron y ampliaron espacios de intercambio en los que se escucharon cada vez más voces en interacciones más ricas y diversas, espacios en los que fue posible sorprenderse ante la propia palabra y la de otros. Para algunas mujeres eran experiencias nunca vividas, para otras, oportunidades para aprender a leer, para ejercer prácticas poco exploradas o para recuperar el valor perdido de la lectura y también de la escritura. Los intercambios favorecieron la construcción de significados compartidos en espacios tanto individuales como colectivos, en el taller y en los pabellones. Un dato particularmente destacable en tanto a que estas prácticas sociales suelen estar ausentes o circunscriptas a intercambios muy limitados en este contexto.

Los resultados de nuestro trabajo destacan las posibilidades de las mujeres cuando se les brinda “un lugar diferente” donde se sienten diferentes.

La Ronda de los chicos fue el único espacio dentro de la cárcel donde niños y bebés tuvieron oportunidades de

compartir libros y lecturas, situaciones lúdicas y variadas experiencias con rondas y canciones que posibilitaron la ampliación de sus universos culturales, significativamente limitados en el contexto carcelario.

Para los niños –como ocurrió en el Taller de las mujeres– las lecturas y los libros favorecieron la expresión de la propia subjetividad en interacción con otros. En esta interacción se apropiaron de prácticas culturales a través de interpretantes –madres/ docentes– que leían para ellos y sostenían intercambios verbales en torno a los textos en el taller y en las celdas antes de dormir. Aprendieron a explorar objetos-libros que en principio podían chupar, sacudir y golpear y que, en el tiempo, comenzaron a hojear, a detenerse en alguna página y comentar, a elegir materiales favoritos, a solicitar lecturas y volver a ellas en sucesivas relecturas abriendo ventanas a mundos diferentes al de la prisión. Para la mayoría de los pequeños, constituyeron sus primeras experiencias con los libros.

La lectura colectiva invitó a los niños a reunirse en torno al lector y a hablar sobre las obras. La paulatina inclusión de los chicos en esta rueda de lectura fue una verdadera conquista en la continuidad de esta práctica. En esta incipiente comunidad de lectores, por primera vez muchos comenzaron a hablar de los libros. Con el tiempo, los contenidos del intercambio se aproximaron cada vez más a los textos dejando huellas de la subjetividad del pequeño lector.

Los resultados que hemos expuesto a partir del análisis de crónicas, registros de observación y entrevistas a las madres demuestran que en el espacio de ***La Ronda*** –de

solo cuatro horas semanales— los niños aprendieron mucho sobre libros y lecturas pero también sobre juegos y canciones. Atendiendo al derecho que los asiste sabemos que es un tiempo insuficiente en una etapa de la vida donde las experiencias analizadas resultan fundamentales en la cotidianeidad del encierro.

Recordemos que en el penal los chicos no cuentan con un espacio físico propio y acondicionado a sus necesidades educativas. Esta realidad no es un dato menor cuando se trata de pensar el lugar de los niños en estas instituciones y el derecho de contar con las mejores oportunidades para aprender.

A favor de estos derechos, es necesaria la creación de un espacio lúdico multiedad a cargo de docentes especializadas en educación infantil, para que niños y bebés puedan compartir diariamente —en horario extraescolar— experiencias formativas en interacción con educadoras y madres dispuestas a participar. La creación de este espacio educativo permitiría a **La Ronda** ofrecer actividades diarias en la vida cotidiana de la cárcel, no sujetas al calendario escolar. En tanto otras decisiones promuevan mejores condiciones de vida para mujeres y niños que viven en situación de encierro, la posibilidad de contar con una sala de juegos multiedad permitiría satisfacer una necesidad que —por derecho— tiene este grupo infantil.

La necesidad de promover vínculos entre “el adentro” y “el afuera” de la cárcel impulsó un conjunto de acciones coordinadas entre **La Ronda** y los Jardines de Infantes provinciales a los que concurrían los niños. A partir de estas acciones se pudieron establecer relaciones de confian-

za entre madres y docentes de las instituciones. A través de imágenes conocieron las instalaciones de los jardines de infantes y en intercambios con las educadoras las propuestas educativas y los avances de sus hijos a lo largo del ciclo lectivo. De particular interés fueron los intercambios mediados por la escritura en los cuadernos de comunicaciones, cuyo sentido fue resignificado en las instituciones de educación inicial. Del mismo modo, se acordó la realización de producciones escritas por las madres para los niños de todos los jardines de infantes en el marco de situaciones didácticas de lectura literaria.

Los significativos avances de la participación de las madres en la vida escolar de sus hijos es un dato que consideramos fundamental para sostener las propuestas implementadas y profundizar el análisis de su funcionamiento. Al mismo tiempo, ampliar estas situaciones y ponerlas en discusión en los jardines de infantes, considerando las distintas representaciones acerca de las madres privadas de libertad y su lugar como miembros de la comunidad educativa.

Las oportunidades en torno a la lectura y escritura dentro y fuera de la UP33 que hemos analizado en las páginas de este libro han contribuido, en tanto derecho cultural, a que mujeres y niños puedan como protagonistas disfrutar de experiencias valiosas y muy diferentes a las que transitan en el encierro, experiencias que formarán parte de su historia y serán constitutivas de su identidad.

Anexos

El Proyecto de Extensión en co-gestión con la Dirección Provincial de Educación Inicial

El Proyecto “Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas” se inicia en el año 2010 como proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y a partir del año 2011 –y en la actualidad– como Proyecto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma Universidad¹. Desde sus comienzos se gestiona de manera conjunta con la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Durante el desarrollo del Proyecto diversos participantes formaron parte del equipo de trabajo, algunos desde el inicio y otros por períodos no menores de un año: un educador especialista en mediación cultural en contexto de encierro, docentes del jardín de infantes y de primaria de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP, alumnas y graduadas de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología de la UNLP, docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Directora Curricular de la Dirección Provincial de Educación Inicial.

El Proyecto selecciona la Unidad Penitenciaria N° 33 (UP33) por ser el establecimiento con mayor cantidad de

1 Unidad académica participante: Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP.

niños del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires. Es una cárcel de mujeres con pabellones que albergan a madres con hijos de 0 a 4 años y mujeres embarazadas, con una población infantil que varía aproximadamente entre 80 a 70 niños en el período 2010-2015. La UP33 está ubicada en la calle 149 entre calles 70 y 71 en la localidad de Los Hornos, partido de La Plata.

El Proyecto se propone implementar un conjunto de acciones educativas con diferentes “grados de formalización” (Sirvent, Toubes, Santos y otros, 2006) de manera coordinada dentro y fuera de la UP33 a fin de que mujeres y niños puedan ejercer y ampliar diversas prácticas sociales en torno a las culturas de lo escrito y otras formas de expresión, a la vez que favorecer las trayectorias escolares de los niños con la participación de sus madres.

Sus objetivos principales son:

- Propiciar espacios de intercambio en torno a las prácticas de lectura, escritura y otras prácticas culturales que mujeres y niños tienen derecho de ejercer y ampliar en diversas situaciones de interacción social.
- Sostener las trayectorias escolares de los niños a partir de garantizar su inclusión y permanencia en los jardines de infantes cercanos a la unidad penitenciaria y su continuidad en momentos de externación.
- Impulsar propuestas de formación destinadas a los equipos docentes de jardines de infantes a los que asisten los niños fuera de la UP33 a fin de mejorar las oportunidades educativas de los alumnos, al mismo tiempo que sostener acciones a favor del derecho de las madres de conocer y participar de las actividades escolares de sus hijos.

El trabajo conjunto con la Dirección Provincial de Educación Inicial favoreció la posibilidad de atender a las problemáticas detectadas y de sostener acciones a favor del mejoramiento de las condiciones educativas de niños y mujeres que viven en la UP33. A partir del segundo año de trabajo parte del equipo se incorpora como docentes contratadas por esta Dirección.

El Proyecto contempla en su diseño acciones coordinadas dentro y fuera de la prisión: acciones con organismos nacionales y provinciales, con los jardines de infantes donde asisten los niños que viven con sus madres y acciones educativas dentro de la cárcel destinadas a niños y mujeres en un espacio denominado *“La Ronda: historias, poesías y canciones”*.²

En articulación con organismos nacionales y provinciales se sostienen reuniones de trabajo a fin de profundizar el conocimiento del contexto atendiendo a su complejidad y, al mismo tiempo, plantear problemáticas detectadas en el trabajo con madres y niños para hacerlas visibles más allá del encierro. Algunos de estos encuentros son impulsados desde el Proyecto y otros por invitación de tales organismos. Se realizan reuniones con la Dirección de Educación de Adultos y el Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; encuentros con los responsables de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación de la

2 En el año 2010 se incluyen además actividades en la Escuela de Adultos N° 702 que funciona dentro de la cárcel. Se planifican e implementan situaciones didácticas de lectura literaria destinadas a las mujeres que asisten en calidad de alumnas. Estas situaciones fueron coordinadas por miembros del equipo del Proyecto y por algunas maestras de la escuela interesadas en participar.

Nación; con directores de la Dirección Provincial de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires; coordinadores de Programas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; autoridades de la Dirección de Cultura del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires, de la UP33 y del equipo del Consejo Asistido que funciona en este establecimiento³, así como reuniones interministeriales e intersectoriales en la “Mesa restaurativa de los derechos de los niños que viven alojados con sus madres en la UP33”.

Con respecto a las instituciones de Educación Inicial donde asisten los niños se trabaja con los jardines de infantes de la zona, N° 909, 963 y 964. Se organizan encuentros entre inspectora, docentes, directivos y madres en la cárcel a fin de entablar relaciones de confianza y conocimiento sobre las oportunidades educativas del Jardín de Infantes para favorecer el ingreso y permanencia de los niños, dada la escasa asistencia detectada. Al mismo tiempo se llevan a cabo encuentros periódicos de trabajo coordinados por el equipo del Proyecto en los jardines para el mejoramiento de las propuestas didácticas en el marco del plan anual de enseñanza. A partir del año 2013 se incluye la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires, cuyos Equipos Técnicos Regionales colaboran con algunas Asistencias Técnicas junto a los miembros del Proyecto.

3 El Consejo Asistido es un dispositivo del Servicio Penitenciario Bonaerense que se organiza conforme al artículo N° 18 de la Ley Provincial de Ejecución Penal N° 12256 creado para velar por los derechos de los niños que viven en la UP33.

En cuanto a las acciones dentro de la cárcel destinadas a niños y mujeres se sostienen propuestas educativas en ***La Ronda***. Es un espacio no escolar que propicia la interacción entre mujeres, entre madres y niños y niños entre sí en torno a las culturas de lo escrito y a otras formas de expresión.

La Ronda propone dos encuentros semanales de dos horas de duración cada uno y se desarrolla en dos talleres diferenciados coordinados por el equipo del Proyecto: el taller de los niños con la inclusión de las madres que deseen participar y el taller de las mujeres. El diseño de La Ronda en dos talleres simultáneos, cercanos y a elección de sus participantes se presenta como una opción adecuada en este contexto. Para el desarrollo de las actividades se incorporan en el tiempo materiales bibliográficos, lúdicos, equipamiento y material audiovisual aportados por el Ministerio de Educación de la Nación, la Universidad Nacional de La Plata, la Dirección Provincial de Educación Inicial, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la Fundación Raúl Vázquez de la Compañía de Seguros Bernardino Rivadavia y su personal.

Informe de la Dirección Provincial de Educación Inicial sobre las acciones realizadas en el marco del Proyecto de Extensión¹

Vilma Pailos²

El Proyecto “Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas” se gestiona desde sus comienzos y de manera conjunta entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y la Dirección Provincial de Educación Inicial (DPEI) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.³

La gestión es siempre un desafío, la co-gestión duplica la apuesta. La nuestra fue la de integrar voces, idea –que permitió a la DPEI– recuperar y sumar al Proyecto acciones que se venían realizando desde el año 2008 respecto a la educación de los niños que viven en situación de encierro. Estas acciones promovían la articulación entre jardines de infantes y unidades penitenciarias cercanas, tanto en la ciudad de La Plata como en la de Ezeiza, en el marco de una de las líneas prioritarias de la gestión: garantizar la

1 Agradezco personalmente a Elisa Spakowsky, Nora Leone, Ana Malajovich quienes en 2010 me convocan para acompañar el desarrollo de este proyecto y a Adriana Corral, Mabel Corrado y Adriana Bello quienes me confirman para continuar en la coordinación del mismo hasta diciembre de 2015.

2 Vilma Pailos fue asesora de la DPEI desde diciembre de 2010 a septiembre de 2013 y Directora Curricular desde septiembre de 2013 a diciembre de 2015.

3 La Dirección Provincial de Educación Inicial se suma al proyecto en el año 2010 durante la gestión de Elisa Spakowsky. Si bien otras Directoras provinciales apoyan y promueven la articulación entre los jardines de infantes provinciales y las unidades carcelarias como en la gestión de Patricia Redondo, este apartado focalizará el desarrollo del Proyecto en el período 2011- 2015, gestión de Adriana Corral.

inclusión plena de los niños alojados con sus madres en las unidades penitenciarias del territorio provincial.⁴

Esta línea de trabajo se enmarca en la Ley N°13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires que en su artículo nro. 50 dice:

La educación que se desarrolla en contextos de encierro es aquella que, en términos definidos en el artículo N°46 de la presente Ley, está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de las personas que se encuentren en instituciones de régimen cerrado, así como los hijos que convivan con ellas, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna y será puesto en conocimiento de todas las personas, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Además en su artículo nro. 52 establece que: “las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad que permitan el desarrollo completo de todos los objetivos de la educación común”.

Para garantizar estos derechos se diseñaron estrategias para favorecer el ingreso y la permanencia de los niños

4 En La Plata: los Jardines de Infantes N° 909, 963 y 964 y UP33. En Ezeiza: entre UP Federal 31, el Jardín de Infantes N° 919 y el Jardín Maternal Nuestra Señora del Rosario perteneciente al Servicio Penitenciario Federal.

que viven en la Unidad Penitenciaria N°33 a los jardines de infantes a favor de la continuidad en su trayectoria escolar y se previeron condiciones institucionales y pedagógicas para que las madres pudieran acompañar a sus hijos/as en sus primeros pasos por la escuela. En estas acciones se involucraron distintos actores y autoridades educativas regionales y distritales: inspectores, directores y docentes de jardines de infantes provinciales, representantes del Programa Educación en Contextos de Encierro provincial y nacional, instituciones educativas pertenecientes a los servicios penitenciarios, representantes del Servicio Penitenciario Provincial, entre otros.

La puesta en marcha del Proyecto permitió tener un conocimiento más profundo de este contexto particular, así como resignificar prácticas institucionales; establecer acuerdos entre la Unidad 33, el Consejo Asistido⁵ y los Jardines de Infantes así como fortalecer vínculos entre las madres y las instituciones educativas. Con respecto a esto, se observó un paulatino crecimiento en la solicitud de las madres para la inscripción de los niños en los jardines de infantes de la zona, mayor asistencia y solicitud de vacantes en el momento en que sus hijos fueran externados.

Además, con el fin de generar más y mejores condiciones de enseñanza se propiciaron acciones procurando

5 El Consejo Asistido es un dispositivo del Servicio Penitenciario que se organiza conforme al artículo N° 18 de la Ley N° 12.256 de Ejecución Penal Bonaerense, que dice: “se formará un Consejo asistido integrado por profesionales médicos pediatras, psicólogos, trabajadores sociales y docentes, quienes se ocuparán de estructurar una didáctica acorde con los principios pedagógicos científicos que permitan aplicar métodos activos, para integrar al niño a Jardines Maternales. Se brindará un ambiente físico que satisfaga los intereses y necesidades infantiles. Los niños podrán asistir a Jardines Maternales de la comunidad”.

avanzar en un trabajo más articulado con el Programa Educación en Contextos de Encierro, con la Dirección de Formación Continua y con organismos interministeriales.

En este sentido algunas de las líneas de acción tendieron a:

- Fortalecer el taller **La Ronda** con la contratación de docentes por parte de la DPEI a través del Programa Nacional de Educación Obligatoria.

- Propiciar las condiciones necesarias para garantizar que los niños que desde su nacimiento y hasta los 4 años de edad viven en cárceles, participen de propuestas educativas correspondientes a la Educación Inicial. Para esto fue necesario allanar los obstáculos para su inclusión tanto en instituciones escolares de Educación Inicial externas, como en espacios educativos extraescolares con diversos grados de formalización dentro de las unidades carcelarias.

- Propiciar acciones para que las madres puedan acompañar la escolaridad de sus hijos.

- Asegurar el ingreso de los niños a las instituciones educativas en cualquier momento del año escolar considerando las particularidades del contexto (traslados-externaciones- libertad de sus madres) arbitrando mecanismos que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar con su trayectoria escolar.

- Participar en diferentes espacios de intercambio con otros organismos de gestión con el propósito de mejorar las condiciones de vida de madres y niños que viven en las instituciones de encierro: equipo del Consejo Asistido de la UP33, autoridades y responsables de dicha Unidad; Mesa Restaurativa de los Derechos de los Niños que viven

alojados con sus madres en la UP33⁶; Dirección Provincial de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires.

Estas líneas de trabajo se sostuvieron en la UP33 por ser la que concentra la mayor cantidad de niños. Pero en el mismo sentido se implementaron de manera incipiente algunas acciones en otras Unidades de la Provincia de Buenos Aires que alojan también población infantil aunque en menor medida.⁷ Para ello se desarrollaron encuentros de trabajo con responsables de las unidades penitenciarias de otros distritos⁸.

6 Dispositivo intersectorial creado en el año 2011 debido al aumento de la prisionalización de mujeres y en consecuencia, de los niños que viven con sus madres en Unidades Penitenciarias.

7 La información recibida desde el Consejo Asistido da cuenta, por ejemplo que en el año 2014 en la UP33 vivían con sus madres 73 niños, mientras que en la UP54 de Florencio Varela vivían 7 niños; en la UP3 de San Nicolás 4 niños; en la UP4 de Bahía Blanca 2 niños, y en la UP50 de Mar del Plata 1 niño.

8 Distrito de Ezeiza: Jardín de Infantes nro. 919 articula con el UP Federal 31 y con Jardín de Infantes y Maternal Nuestra Señora del Rosario perteneciente al Servicio Penitenciario Federal. Se sostiene desde el año 2006 la inclusión en el jardín maternal desde la sala de dos. Distrito de San Nicolás: Jardín de Infantes nro. 911 que se incluye dentro del proyecto de educación en contextos de encierro en el año 2011 matriculando dos niños que viven en la UP3. Actualmente se sostiene esta articulación para favorecer la inclusión de niños en el jardín. Esta Unidad trabaja también con el Jardín Maternal Municipal y el Centro de Atención Temprana existente en territorio.

Distrito de Florencio Varela: Jardín de Infantes nro. 923 que articula con la UP54 con la inclusión de un niño en el año 2014, además a iniciativa del Servicio Penitenciario, se gestionaron acciones con la Unidad de Desarrollo Infantil "Juguemos" en un pequeño espacio de ludoteca que se encuentra en el pabellón de las madres.

Distrito de Bahía Blanca: el Jardín de Infantes, Jardín Maternal Municipal y el Centro de Atención Temprana articulan con UP4 desde una iniciativa distrital.

Distrito de Mar del Plata: la UP50 articula con el Jardín de Infantes y Jardín Maternal pertenecientes al Servicio Penitenciario Provincial.

Experiencias y logros a partir de un trabajo intersectorial

Como ya mencionamos, uno de los propósitos de nuestro trabajo fue garantizar la inclusión y permanencia de los niños en los jardines de infantes. Para ello fue fundamental acercar a las madres a las propuestas educativas de las instituciones del “afuera” a las que podían asistir sus hijos y a las que ellas no podían acercarse.

La inscripción de los niños en los jardines de infantes no podía quedar librada solo a la decisión de terceros como el Consejo Asistido u otros responsables del Servicio Penitenciario, ni solo a la voluntad de las madres que en muchos casos, no tuvieron experiencia escolar en este nivel. Por ello, la DPEI como responsable de hacer efectiva la inclusión de los niños a la educación temprana sostuvo diferentes acciones que hicieron posible un paulatino crecimiento en la matrícula y una mayor demanda de vacantes por parte de las madres.

Por una parte, se promovieron encuentros periódicos con el Consejo Asistido a fin de conocer la situación real de los niños que viven en la Unidad. En estos encuentros se actualizaba información sobre ingresos, “paseos”, traslados y externaciones para el seguimiento de sus trayectorias escolares dentro y fuera de la cárcel. A partir de compartir estos datos con las instituciones educativas se hizo más visible la importancia de atender su complejidad. De allí, la necesidad de comunicar a los jardines de infantes fecha y duración de “paseos” para posibilitar la continuidad pedagógica y efectivizar la “doble matriculación”⁹ en aquellos casos en que fueran salidas muy

9 La doble matriculación permite que un niño esté inscripto en dos instituciones educativas cuando alterna entre dos domicilios. Muchos niños/as que residen en la UP33 salen con sus familias y por diversas razones, permanecen con ellas varios meses.

prolongadas. Por otra parte informar acerca de traslados y externaciones para que docentes y niños pudieran despedirse, entregar carpetas con producciones y cuadernos de comunicaciones a efectos de que conserven parte de su historia escolar.

Por otra parte fue un logro del Proyecto la concreción de encuentros periódicos con las madres a favor de sostener la escolaridad de los niños mientras están alojados junto a ellas y en momentos de su externación. Estos encuentros se sostuvieron a lo largo de cada ciclo lectivo y con distintos propósitos: inscripción a cargo de las directoras de los jardines de infantes; reuniones y entrevistas periódicas con docentes y directivos; talleres con participación de inspectoras, directivos, docentes y educadoras de **La Ronda** en tanto espacio educativo del Proyecto que coordina acciones con las instituciones educativas. A partir de estos encuentros se propuso difundir entre las madres la función que cumple el Jardín de Infantes, comunicar la importancia de la escolarización temprana, socializar las propuestas pedagógicas que se llevan adelante tanto en los jardines como en el espacio de **La Ronda** e informar sobre los avances en los aprendizajes de los niños.

Atendiendo al interés superior del niño, deberían también garantizarse propuestas culturales y recreativas durante el receso escolar. En este sentido desde la DPEI se intentaron dispositivos para que, por ejemplo, en el marco del Programa “Escuela Abierta de Verano” se ofrezcan –tanto dentro y/o fuera de la unidad carcelaria– espacios recreativos, lúdicos y artísticos. El obstáculo de no contar con un espacio disponible en la cárcel durante el receso de verano y no disponer de un transporte disponible durante

este período para el traslado los niños a la institución convocada en el Programa, impidieron su concreción.

En otro orden, y en el marco del trabajo intersectorial, la DPEI sostuvo su participación a partir del año 2012 en una Mesa de trabajo constituida a partir del “Programa estratégico de restitución de derechos de los niños/as alojados junto a sus madres detenidas en unidades carcelarias”.¹⁰

La Mesa Restaurativa es un dispositivo intersectorial que coordinó, entre los años 2011 y 2015, la Procuración General de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires (SCJBA).¹¹ Se conformó debido al aumento de la prisionalización de mujeres y, en consecuencia, de la cantidad de niños que viven en contexto de encierro. Desde sus inicios, tomó la decisión estratégica de resignificar las gestiones y prácticas que afectan o podrían afectar la vida de estas familias en el encierro. Para ello, se relevaron situaciones de discriminación en el acceso a la educación, salud, esparcimiento y vida familiar de niños que viven

10 Esta información es recogida del informe que una de las colaboradoras de la DPEI, Leticia Anthonioz Blanc realizó como cierre de gestión 2015 en el marco del Programa de Educación en Contextos de Encierro.

11 La Mesa Restaurativa está integrada por: Secretaría de Niñez y Adolescencia, Política Penitenciaria y Denuncias de la Procuración General, Despacho de la Oficina Judicial del Departamento de DDHH, Política Penitenciaria y Denuncias de la Procuración General de la SCJBA con asiento en UP33, Dirección Provincial de Promoción y Protección de Derechos de la Infancia, Dirección de la Unidad 33, Patronato de Liberados, Consejo Asistido de la U33, Dirección de Política Criminal del Ministerio de Justicia, Defensoría de Casación, Programa Provincial de Prevención de la Violencia, Programa de Perspectiva de Género de la Dirección Gral. de Asistencia y Tratamiento del S.P.B, Centro de Orientación para Familiares de Detenidos (COFam), Subsecretaría de D.D.H.H de Personas Privadas de la Libertad de la S.C.J.B.A, Equipo técnico del Programa Provincial de Educación en Contextos de Encierro, representantes del ANSES, Dirección de Salud Penitenciaria y la Dirección Provincial de Educación Inicial (DPEI).

con sus madres presas en la Provincia de Buenos Aires. Ante este problema una de las metas a lograr ha sido la plena aplicación de la legislación vigente para este grupo vulnerable “madre-hijo/a/hijos”.

Este dispositivo se propone generar una política respetuosa de los derechos de los niños alojados en la UP33 junto a sus madres y a los por nacer; implementar prácticas carcelarias referidas al binomio madre/hijo/a basadas en la legislación nacional y provincial específica de infancia, resignificar la relación madre/hijo/a en el encierro de ambos, fortalecer la relación madre/hijo/a mientras dure la detención de las madres; producir un protocolo de ingreso y egreso de niños en relación a la detención de las mujeres.

A partir de la participación de la DPEI en la Mesa Restaurativa se lograron avances respecto a las siguientes cuestiones:

- El ingreso a los pabellones¹² —en diferentes momentos del año— a fin de promover y difundir las actividades que se desarrollan en el taller **La Ronda** para madres y niños/as y en los jardines de infantes provinciales. Este acercamiento a las madres permitió resignificar el valor de sostener la asistencia de sus hijos en ambas propuestas.

En los pabellones se realizaron también entrevistas individuales y grupales en un clima de mutua confianza, donde

12 El ingreso a los pabellones fue una acción que se propone en la Mesa Restaurativa a partir de la solicitud de las madres, pero si bien se establece que cada organismo lleve adelante charlas programadas en los pabellones, solo la DPEI y representantes del espacio de La Ronda concretizan esta acción en un principio acompañados por representantes de la Dirección Provincial de Política Criminal y representantes del Consejo Asistido.

las mujeres pudieron expresar necesidades e intereses así como opiniones y dudas con respecto a la participación de sus hijos en **La Ronda** y en los jardines. El temor de dejar a sus hijos en instituciones fuera de UP33 fue un tema recurrente abordado en estos intercambios.

- La solicitud permanente de información al Consejo Asistido para la actualización de datos que permitieran conocer la situación de los niños/as que viven en la UP33: cantidad y nominalización, edades, niños/as en condiciones de ser incluidos en los jardines de infantes provinciales, escolarización, motivos de ausentismo reiterados, externaciones, traslados con sus madres a otras unidades penitenciarias, etc. Estos datos son fundamentales para realizar el seguimiento de las trayectorias escolares y generar estrategias institucionales que garanticen la continuidad de la enseñanza superando la diversidad de situaciones y contingencias que se presentan en este contexto.¹³

- El reclamo sostenido a los diferentes sectores que forman parte de la Mesa Restaurativa sobre la necesidad de gestionar la construcción de una Sala de Juegos, entendida como un multiespacio adecuado para los niños/as y las madres donde puedan asistir diariamente después del jardín y bajo la coordinación de personal especializado. Acción que aún no se ha concretado y que es de suma importancia para que los niños cuenten con un lugar propio que les permita disponer de propuestas educativas y recreativas que no se limiten a los tiempos de los ciclos lectivos del sistema educativo formal.

13 DGCyE, Resolución 736/12, Tratamiento de ausentismo escolar. Actuaciones a nivel institucional, Anexo 1.

Bibliografía

Marco legal

Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Ausentismo Escolar*. Resolución N° 736/2012.

Argentina. Provincia de Buenos Aires. *Ley N° 12.256 de Ejecución Penal Bonaerense*, B.O. 25/01/1999.

Argentina. Provincia de Buenos Aires. *Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, B.O. 10/07/2007.

Argentina. *Ley N° 24.430 Constitución de la Nación Argentina*, N° 24.430, Art. 14, 1994.

Argentina. *Ley N° 26.206 de Educación Nacional*, B.O. 28/12/2006.

Argentina. *Ley N° 26.695 de ejecución de la pena privativa de la libertad*, modificatoria de la *Ley N° 24.660*, B.O del 29/11/2012.

Organización de Naciones Unidas. *Declaración de los Derechos del Niño*, Art. 5 y 7, 1959.

Organización de Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Art. 26, Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10/12/1948.

Organización de Naciones Unidas. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, Art. 13.1 y 13.2 Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16/12/1966.

Organización de Naciones Unidas. *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los Reclusos* (Reglas Nelson Mandela), Art. 104, aprobada por la Asamblea General el 17/12/2015.

Textos literarios citados

Bergna, M. (2003). *Juguemos en el bosque*. Caracas, Venezuela - España: Editorial Ekaré.

Bornemann, E. (2004). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Santillana.

Browne, A. (1992). *Cosas que me gustan*. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (1993). *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (1997). *Willy el soñador*. España: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2004). *En el bosque*. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, E. (1996). *La sorpresa de Nandi*. Caracas: Ediciones Ekaré.

Cabal, G. B. (1998a). *Tomasito y las palabras*. Buenos Aires: Alfaguara.

Cabal, G. B. (1998b). *Tomasito*. Buenos Aires: Alfaguara.

Caperucita Roja. (2007). Colección Varita Mágica. Buenos Aires: Ediciones Colibrí.

Carroll, L. (2004). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Siruela.

Cortázar, J. (1995). *Historia de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Devetach, L. y Roldán, L. (1992). *Barril sin fondo*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Devetach, L. y Roldán, L. (1992). *Coplas de amor y risa*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

El gato con botas. (2007). Colección Varita Mágica. Buenos Aires: Ediciones Colibrí.

Fox, M. y Vivas, J. (2011). *Guillermo Jorge Manuel José*.

Caracas: Ediciones Ekaré.

García Lorca, F. (2006). *Romancero Gitano*. Buenos Aires: Agebe.

Gelman, J. (2002). *En abierta oscuridad*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Girondo, O. (2001). *Textos Selectos*. Buenos Aires: Corregidor.

Hansel y Gretel. (2007). Colección Varita Mágica. Buenos Aires: Ediciones Colibrí.

Jadoul, E. (2003). *¡Que llega el lobo!* Colección Luciérnaga. Argentina: Edelvives.

Kasza, K. (1992). *El estofado del lobo*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Kasza, K. (2004). *Choco encuentra una mamá*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Kitamura, S. y Oram, H. (2015). *Fernando Furioso*. Caracas: Ediciones Ekaré.

La bella durmiente. (2007). Colección Varita Mágica. Buenos Aires: Ediciones Colibrí.

Leer x leer. Textos para leer de todo, mucho y ya. (2007). Plan Nacional de Lectura. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Lionni, L. (2007). *Frederick*. España: Kalandraka.

Mensing, K. (1993). *Bruno el rezongón*. España: Fondo de Cultura Económico.

Montes, G. (1996). *Federico dice no*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Montes, G. (1996). *Federico va a la escuela*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Montes, G. (2004). *Federico y su hermanita*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Montes, G. (2005). *Federico no presta*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Montes, G. (2005). *Federico y el tiempo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Montes, G. (2007). *Federico se hizo pis*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Montes, G. (2007^a) en Devetach, L.; Rojas, S.O. (ilust) (2007). *Canción y pico*. Sudamericana Infantil Juvenil. Buenos Aires.

Morvillo, M. (Ed.). (2008). *Poemas con sol y son: poesía de América Latina para niños*. Buenos Aires: Coedición Latinoamericana.

Neruda, P. (2010). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Buenos Aires: Losada.

Pulgarcito. (2007). Colección Varita Mágica. Buenos Aires: Ediciones Colibrí.

Roldán, G. y O'Kif. (2002). *El viaje más largo del mundo*. Buenos Aires: SM.

Roldán, G. (1992). *El enmascarado no se rinde. Cuentos callejeros contados por Gustavo Roldán*. Buenos Aires: Colihue.

Roldán, G. (1995). *La dama o el tigre. Cuentos fantásticos contados por Gustavo Roldán*. Buenos Aires: Colihue.

Romance del Conde Olinos. (s.f.). Recuperado de <http://www.rinconcastellano.com/biblio/edadmedia/romances/condeolinos.html>

Romance del enamorado y la muerte. Disponible en: http://www.rinconcastellano.com/biblio/edadmedia/romances/enamorado_muerte.html

Rosencof, M., Fernández Huidobro, E. (2008). *Memorias del calabozo*. Argentina: Aguilar.

Silveyra, C. (1999). *Piropos. Amor Versero*. Buenos Aires: Altea.

Storni, A. (2004). *Antología Poética*. Barcelona: Mestas Ediciones.

Viola, L. (adap.) y **Castro**, M. (ilust.). (2011). *Los tres chanchitos*. Colección Cuentos Clásicos. Buenos Aires: Colihue.

Fuentes Bibliográficas

Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una lectura sin adjetivos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.

Añaños, F. (2010). *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto*. España: Gedisa

Arduino, I., Lorenzo, L. y Salinas, R. (2008). *Mujeres y cárceles: aproximación a la situación penitenciaria desde una perspectiva de género*. GESEC. Recuperado de <http://www.gesec.com.ar/marco-teorico/>

Arizpe, E., **Styles**, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil-Bogotá*, (253), 7-37. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

Bajour, C. (2016). *La orfebrería de silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte.

Bautier, E., **Bucheton**, E. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français. Quels enjeux?

Quelles démarches?. *Repères, INRP*, 13(15), 11-25.

Blanco, L. (2005). *Cantos y cuentos en el jardín maternal*. Buenos Aires: Escuela de Capacitación Cepa - Gobierno CABA.

Bogomolny, M. I. (Coord.). (2012). *Primerísimos lectores. Primeros años*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales - Presidencia de la Nación.

Bonilla, E., Goldin, D., Salabrerria, R. (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.

Broide, M. (2009). *Yo leo, tú lees, ¿nosotros?...Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector*. Ponencia presentada en Simposio "Literatura y otras artes, entre la escuela y la comunidad", Jornadas por los 30 años de la Revista "Lectura y Vida", Asociación Internacional de Lectura. La Plata.

Broide, M., Herrera, P. (2009). *Taller de escritura en el Penal N° 48 (Complejo Penitenciario de San Martín)*. San Martín: Secretaría de Extensión – UNSAM.

Castedo, M., Molinari, C., Siro, A. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Argentina-México: Ed. Novedades Educativas.

Centro de Estudios Legales y Sociales, Ministerio Público de la Defensa de la Nación, Procuración Penitenciaria de la Nación. (Comps.). (2011). *Mujeres en prisión. Los alcances del castigo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M., Hébrard, J. (2000). *Saber leer y escri-*

bir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 11-24.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Colomer, T. (1998). *Formación del lector literario (Narrativa infantil y juvenil actual)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2012). *Escuela e inmigración. La literatura que acoge*. Madrid: Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de <http://leer.es/recursos/investigar/>

Comisión Provincial por la Memoria. Comité Contra la Tortura. (2006). *El sistema de la crueldad II. Informe sobre violaciones a los derechos humanos por fuerzas de seguridad de la provincia de Buenos Aires. 2005-2006*. Recuperado de <http://www.comisionporlamemoria.org/comite/index.php?id=informes>

Comisión Provincial por la Memoria. Comité Contra la Tortura. (2007). *El sistema de la crueldad III. Informe sobre violaciones a los derechos humanos en lugares de detención de la provincia de Buenos Aires. 2006-2007*. Recuperado de: <http://www.comisionporlamemoria.org/comite/index.php?id=informes>

Comisión Provincial por la Memoria. Comité Contra la Tortura. (2010). *Violencias, malos tratos y torturas hacia las mujeres detenidas en las unidades carcelarias y dependencias policiales de la Provincia de Buenos Aires*. Informe anual. La Plata.

Comisión Provincial por la Memoria. Comité Contra la

Tortura. (2011). El sistema de la crueldad VI. Violaciones a los derechos humanos en los lugares de detención de la provincia de Buenos Aires. Informe anual. Recuperado de: <http://www.comisionporlamemoria.org/comite/index.php?id=informes>

Cuter, M., Lobello, S., Torres, M. (2001). Yo leo, tú lees, él lee. La encuesta. En *Leer y escribir en primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. Aportes para el desarrollo curricular*. Dirección de Currícula. Gobierno CABA.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Dirección Provincial de Educación Inicial. (2012). Ampliar las fronteras de la sala: Sesiones simultáneas de lectura. *Proyecto: Acompañamiento a la Enseñanza en los Jardines de Infantes para fortalecer la implementación curricular en Prácticas del Lenguaje*. La Plata: DGCyE.

Dirección Provincial de Educación Inicial. (2015). *Exploración de libros y lectura en voz alta para todos desde el Primer Ciclo de la Educación Inicial*. La Plata: DGCyE.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas. Tercer conferencia*. Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/arquitectura/aspirantes/La_verdad.pdf

Fraidenray, J. (2010). *La des-construcción de la identidad narrativa en niños institucionalizados*. Ponencia leída en las VII Jornadas Regionales y IV Jornadas Nacionales Interdisciplinarias de Adopción/RUA. Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.serfamiliaporadopcion.org/compartiendo/lecturas/articulos/>

Galera García, L. (2008). *Niños con sus madres en prisión: retos educativos*. España: Universidad Complutense de Madrid.

Goffman, E. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires–Madrid: Amorrortu Editores.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(8), México, 37-66.

Kaufman, A. M. (Coord.). (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. et al. (1996). *Actualización Curricular-EGB. Documentos de Trabajo N°4*. Buenos Aires: Dirección de Currículo-Secretaría de Educación.

López, M. E. (2007). Niños pequeños ¿Lectores sin modelos? *A construir. Educación, Integración y Diversidad. Fascículo 6*. Buenos Aires: MV Ediciones.

López, M. E. (2013). *Cultura y Primera Infancia*. Documento CERLALC. Bogotá: CERLALC-UNESCO.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Sujetos educativos en contextos institucionales complejos. *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Módulo 3*. Buenos Aires: MEN.

Molinari, C. (2002): Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes. En: *La Literatura en la escuela. Textos en Contexto N° 5*, (pp. 61-77). Buenos Aires: International Reading Association.

Molinari, C. y Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir para saber más

sobre un tema. *Enredarnos*, (1). Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.

Molinari, C., Castedo, M., Dapino, M. et al. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata: DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Ed. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>

Montes, G. (1999a). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (1999b). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Patte, G. (1984). *Si nos dejan leer... los niños y las bibliotecas*. Bogotá: CERLAL.

Patte, G. (2014). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, Y. (2001). La bebeteca. Un nido para la formación de primeros lectores. *La Mancha*, 6(16).

Reyes, Y. (2008). La biblioteca para los que “no saben

leer”: acceso a libros y lecturas en la primera infancia. En E. Bonilla, D. Goldin, R. Salabrerria, (Comps.), *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.

Siede, I. (2015). *Casa y Jardín. Complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Siro, A. (2002). Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en tercer ciclo. *Textos en contexto. La literatura en la escuela* (5). Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Siro, A. (2009). *Los jóvenes quieren leer: ¿qué condiciones pensamos para que puedan hacerlo?* Ponencia en el 14^{to}. Foro Internacional del Libro y la Lectura. Fundación Mempo Giardinelli. Resistencia, Argentina.

Siro, A., Maidana, J. (2014). Jóvenes, adultos y literatura: la construcción de un puente posible. *Revista Decisio. Saberes para acción en Educación de Adultos*. México, CREFAL, (37), pp. 30-35.

A|*Experiencias*

En esta publicación colectiva analizamos el trabajo realizado entre los años 2010-2015 en el marco del Proyecto de Extensión «Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas». Nuestro propósito es aportar documentación y análisis de las situaciones educativas no escolares en torno a la lectura y la escritura que desarrollamos en dicha unidad con grupos de niños multiedad y con grupos de mujeres, así como otras acciones a favor del derecho de las madres privadas de libertad de participar de las actividades escolares de sus hijas/os fuera de la unidad penitenciaria. Los registros de las interacciones verbales, las crónicas de los encuentros, las entrevistas a las participantes y las diversas producciones escritas se constituyeron en material imprescindible para comprender el funcionamiento de las situaciones propuestas, para identificar avances, revisar decisiones considerando las particularidades del contexto y para incluir las voces de todas/os las/os protagonistas. Los resultados de este trabajo ponen en evidencia cómo mujeres y niñas/os pueden ejercer sus derechos culturales cuando tienen oportunidades dentro y fuera de la prisión.